

EDNA MARIANA MACHADO

371.26 M149p /TES/FU  
DIRBI/UFU MON - 05720/95



1000165363

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS  
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:  
*ACOMPANHAMENTO DE ESTUDO*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

1994

371.26  
M149p  
TES/MEM

**EDNA MARIANA MACHADO**

**A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS  
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:  
ACOMPANHAMENTO DE ESTUDO**

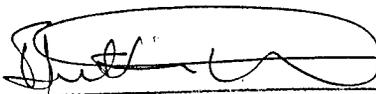
Dissertação apresentada à Comissão Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira (Alfabetização) sob orientação do Prof. Dr. Fernando Antonio Leite de Oliveira.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
UBERLÂNDIA - 1994**

EDNA MARIANA MACHADO

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS  
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:  
ACOMPANHAMENTO DE ESTUDO

Comissão Examinadora:



Prof. Dr. Fernando Antonio Leite de Oliveira



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eulália Maimoni



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regina Célia de Santis Feltran

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UBERLÂNDIA - 1994

Na realidade, a tendência mais profunda de toda a atividade humana é a marcha para o equilíbrio, e a razão que exprime as formas superiores desse equilíbrio, reúne em si a inteligência e a afetividade.

**Piaget**

Para Jerônimo e Eunice, pais educadores, pelo desvelo no acompanhamento à vida escolar de seus dez filhos;

Para Divino, companheiro de vida nas lutas e emoções de todas as conquistas;

Para Grazziane, filho dileto e incentivador de minhas ações acadêmicas;

## AGRADECIMENTOS

Agradecer, eis um verbo que deveria fazer parte do nosso vocabulário prático, pois temos sempre muitas razões no nosso cotidiano para esta ação. Mas esperamos sempre uma ocasião, uma oportunidade para fazê-lo. Sendo assim, gostaria de aproveitar a culminância deste trabalho para expressar algumas palavras de gratidão a todos que participaram, até aqui, do meu processo de educação formal e informal, processo de vida, como também àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, que não é só meu, mas que contém um pouco das muitas pessoas que passaram pela minha vida(ou em cujas vidas eu passei). Portanto, **Muito Obrigada:**

A todos os professores que tive, do pré-primário ao mestrado, pelas sementes que lançaram no meu caminho e que eu tentei cultivar para colher bons frutos;

A meu orientador, professor doutor *Fernando Antonio Leite de Oliveira*, pela dedicação, possibilitando-me, entre riscos e rabiscos, a emoção de construir o conhecimento sistematizado nesta dissertação;

Às professoras doutoras *Eulália Maimoni* e *Regina Célia de Santis Feltran*, componentes da Banca de Qualificação, pelas críticas e sugestões que proporcionaram o enriquecimento deste trabalho;

À professora *Maria das Graças Cunha Campos* (DPOPP-UFU), pela amizade, incentivo, confiança e companheirismo incondicional;

À professora *Maria Helena de Oliveira Ribeiro* (DEPFE-UFU), pelo apoio quando do meu ingresso no mestrado, então minha diretora na E. E. Custódio da Costa Pereira;

À professora *Nadir Soares de Faria* (DEMAT-UFU), pela colaboração na iniciação ao trabalho científico;

Aos colegas de trabalho, pela compreensão e carinho demonstrados, principalmente na fase final deste estudo;

À amiga *Regina Helena*, por despertar-me para o mundo encantado e complexo da alfabetização;

À cunhada *Francisca Terezina*, pelas inúmeras vezes que me substituiu como mãe, dispensando carinhos e cuidados ao meu filho enquanto eu estudava;

À minha sobrinha *Cecília Mariana*, pela companhia nas madrugadas de estudo;

A todos os familiares, parentes e amigos que, de uma forma ou de outra, cooperaram com meu trabalho intelectual;

Aos educadores, educandos e pais das escolas pesquisadas, pela participação e colaboração no desenvolvimento desta pesquisa;

À irmã *Swami Machado* e ao cunhado *Rômulo Oliveira*, pelo apoio, contribuição e eficiência na digitação deste trabalho e na confecção das tabelas;

À professora *Maria Beatriz Vilela de Oliveira*, pelo trabalho de revisão;

Enfim, a todos que me ensinaram, me entenderam e me estimularam, sabendo conviver com minha **estudação**,

meu carinho

e

minha fraternidade

Edna

## SUMÁRIO

RESUMO .....	13
Capítulo I - INTRODUÇÃO .....	14
Capítulo II - INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS .....	21
Capítulo III - ENFOQUE COGNITIVO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS .....	29
Capítulo IV - METODOLOGIA .....	44
1. Pesquisa piloto .....	44
2. Pesquisa principal .....	51
2.1. População .....	51
2.1.1. Escola estadual .....	51
2.1.2. Escola particular .....	52
2.2. Instrumentos .....	54
2.3. Procedimentos .....	54
Capítulo V - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	56
1. Pais .....	56
1.1. Grau de escolaridade .....	56
1.2. Profissão .....	57
1.3. Horário de trabalho .....	58
1.4. Número de filhos .....	59
1.5. Frequência com que vão à escola dos filhos e motivo pelo qual o fazem .....	59
1.6. Atividades extra-classe dos filhos .....	60
1.7. Estudo em casa: tempo e local. ....	61
1.8. Televisão: tempo e programas .....	63
1.9. Acompanhamento das tarefas de casa .....	64
1.10. Cumprimento das atividades escolares .....	65

1.11. Rendimento escolar .....	65
1.12. Atitude dos pais diante das dificuldades de aprendizagem dos filhos .....	66
1.13. Dever de casa .....	67
1.13.1. Opinião dos pais quanto à necessidade diária .....	67
1.13.2. Opinião dos pais quanto ao nível de dificuldade .....	68
1.13.3. Opinião dos pais quanto ao dever de casa sob forma de pesquisa .....	68
1.14. Influência da TV e do vídeo-game na aprendizagem do aluno...	69
1.15. Atividades desenvolvidas pelos alunos .....	70
1.15.1. No período da manhã .....	70
1.15.2. No período noturno .....	71
1.15.3. Nos finais de semana e feriados .....	71
2- Alunos .....	72
2.1. Tempo de sono .....	72
2.2. Atividades desenvolvidas pelos alunos .....	73
2.2.1. No período da manhã .....	73
2.2.2. No período noturno .....	74
2.2.3. Nos finais de semana e feriados .....	74
2.3. Programas mais assistidos na televisão .....	75
2.4. Aprendizagem através da TV .....	76
2.5. Companhia dos alunos no período da manhã .....	76
2.6. Percepção dos alunos sobre o aprendizado da leitura e da escrita .....	77
2.7. O ensino na opinião dos alunos .....	78
2.8. Aspectos positivos e negativos da escola segundo os alunos ....	79
2.9. O dever de casa segundo os alunos .....	80
2.9.1. Quantidade e nível de dificuldade .....	80
2.9.2. Quem ajuda e como ajuda a fazer .....	80

3. Professores .....	82
3.1. Aspectos considerados na classificação dos alunos quanto ao rendimento escolar .....	82
3.2. Acompanhamento dos pais à vida escolar dos alunos .....	83
3.3.. Fatores que influenciam no rendimento dos alunos .....	84
3.4. Como os professores alfabetizam seus alunos .....	84
3.5. Conduta dos professores quanto ao dever de casa .....	85
3.6 Manifestação dos pais em relação ao dever de casa segundo os professores .....	86
3.7. Procedimento dos professores com os alunos que não fazem o dever de casa .....	87
3.8. Como os professores avaliam seus alunos .....	88
3.9. Influência da TV e do vídeo-game na aprendizagem dos alunos .	89
4. Diretores .....	90
4.1. Fatores determinantes do fracasso escolar .....	90
4.2. Reuniões escolares com os pais .....	90
4.3. Influência do acompanhamento dos pais no rendimento do aluno .....	92
4.4. Eventos sócio-culturais promovidos pela escola .....	93
Capítulo VI - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES .....	94
BIBLIOGRAFIA .....	104
ANEXO I - ...Roteiro de entrevista com os professores .....	112
ANEXO II -..Roteiro de entrevista com os diretores .....	114
ANEXO III- Roteiro para coleta de dados - Estrutura e funcionamento das escolas .....	116
ANEXO IV- Roteiro de entrevista com os alunos .....	120
ANEXO V- Questionário para os pais .....	123

## ÍNDICE DAS TABELAS

1: Grau de escolaridade dos pais .....	56
2: Profissão dos pais segundo a escala Hutchinson .....	57
3: Horário de trabalho dos pais .....	58
4: Número de filhos das famílias .....	59
5: Frequência com que os pais vão à escola dos filhos e motivo pelo qual o fazem, segundo suas respostas .....	60
6: Participação dos alunos em atividades extra-classe e tipo de atividades de que participam, de acordo com os pais .....	61
7: Tempo e local de estudo dos alunos em casa, segundo respostas dos pais .....	62
8: Tempo gasto pelos alunos assistindo televisão e programas mais assistidos, segundo os pais .....	63
9: Quem e como acompanham as tarefas de casa dos alunos, de acordo com os pais .....	64
10: Classificação dos pais quanto ao cumprimento das atividades escolares por parte dos filhos .....	65
11: Opinião dos pais quanto ao rendimento escolar dos filhos .....	66
12: Alternativas apresentadas pelos pais diante dos problemas de aprendizagem dos filhos .....	66
13: Opinião dos pais quanto à necessidade do dever de casa diariamente .....	67
14: Opinião dos pais quanto ao nível de dificuldade do dever de casa para os filhos ..	68
15: Opinião dos pais quanto ao dever de casa sob forma de pesquisa .....	69

16: Influência da televisão e do vídeo-game na aprendizagem dos alunos, segundo os pais .....	70
17: Atividades desenvolvidas pelos alunos, no período da manhã, segundo as respostas dos pais .....	70
18: Atividades desenvolvidas pelas crianças, no período noturno, segundo as respostas dos pais .....	71
19: Atividades desenvolvidas pelas crianças nos finais de semana e feriados, segundo os pais .....	72
20: Tempo de sono dos alunos, de acordo com suas respostas .....	73
21: Atividades desenvolvidas pelos alunos, no período da manhã, segundo suas respostas .....	73
22: Atividades desenvolvidas pelas crianças, no período noturno, segundo suas respostas .....	74
23: Atividades desenvolvidas pelas crianças nos finais de semana e feriados, segundo suas respostas .....	75
24: Programas mais assistidos pelas crianças na televisão, segundo suas respostas ..	75
25: O que se aprende com a televisão, na opinião dos alunos. ....	76
26: Com quem os alunos ficam no período da manhã, de acordo com suas respostas .	77
27: Percepção dos alunos quanto ao aprendizado da leitura e da escrita, segundo suas respostas .....	78
28: Como deveria ser o ensino na opinião dos alunos .....	78
29: Aspectos positivos e negativos da escola na opinião dos alunos .....	79
30: Opinião dos alunos quanto ao dever de casa .....	80

31: Quem e como ajuda os alunos a fazer o dever de casa, segundo suas respostas .	81
32: Aspectos considerados pelos professores na classificação dos alunos quanto ao rendimento escolar, de acordo com suas respostas .....	82
33: Como deveria ser o acompanhamento dos pais à vida escolar dos alunos, segundo as respostas dos professores .....	83
34: Fatores de influência no rendimento escolar dos alunos na opinião dos professores .....	84
35: Como os professores alfabetizam os alunos, de acordo com suas respostas .....	85
36: Conduta dos professores com relação ao dever de casa, de acordo com suas respostas .....	86
37: Respostas dos professores quanto à manifestação dos pais em relação ao dever de casa .....	87
38: Procedimento dos professores com os alunos que não fazem o dever de casa, de acordo com suas respostas .....	88
39: Como os professores avaliam os alunos, de acordo com suas respostas .....	88
40: Influência da TV e do vídeo-game na aprendizagem dos alunos na opinião dos professores .....	89

## RESUMO

Este estudo foi desenvolvido sob a perspectiva da abordagem cognitivo-desenvolvimentista, pesquisando o acompanhamento dos pais à vida escolar do aluno como um dos fatores que influenciam no seu rendimento.

Realizou-se uma pesquisa de campo em duas escolas de Uberlândia, uma estadual e uma particular, com turmas de alfabetização. Foi utilizado entrevistas e questionários aplicados a professores, diretores, alunos e pais em relação aos diversos aspectos das atividades escolares, destacando-se as tarefas determinadas "Para Casa".

Concluiu-se que os pais, de modo geral, não acompanham satisfatoriamente a vida escolar de seus filhos e que, segundo a percepção de professores e diretores, os alunos teriam melhor rendimento caso houvesse uma participação mais efetiva dos pais no acompanhamento à vida escolar de seus filhos.

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

A educação é hoje um dos temas mais debatidos por toda parte. A literatura especializada, de modo geral, tem divulgado trabalhos, pesquisas, discussões promovidas por várias instituições sobre muitas das questões que a ela encerra, especialmente sobre a alfabetização, que sempre foi um dos aspectos educacionais mais preocupantes, não só para os educadores, como também para os pais e outras pessoas e entidades realmente envolvidas e comprometidas com a educação.

O fracasso escolar, principalmente nas séries iniciais é um problema que há anos persiste em todo o país e também no exterior, até mesmo em países desenvolvidos, como apontam ROAZZI e ALMEIDA (1988) com relação à Portugal. DELVAL (1993) também aponta esse fator como um problema que atinge a instituição escolar:

"Diversos problemas afectan a la institución escolar. Uno es el llamado *fracasso escolar*, es decir, el hecho de que un buen número de individuos no consigan superar los obstáculos que la escuela plantea, y no obtengan, al término de los estudios, el título esperado, lo cual tiene consecuencias psicológicas, sociales y profesionales posteriores, que pueden ser bastante graves para la vida futura de los individuos que se ven como fracasados. Unido a ello está otro fenómeno preocupante, el *abandono de la escuela*; muchos alumnos, sobre todo adolescentes, dejan la escuela porque no sienten interés por lo que les enseñan, ni ven utilidad a lo que se hace allí" (p. 29).

Fatores de toda ordem (política, econômica, social, cultural, psicológica, pedagógica) são apontados como causa do insucesso escolar. GARCIA (1990) ressalta a responsabilidade do poder político, quando diz que, "embora o sistema educacional brasileiro já tenha incorporado alguns 'avanços da ciência', o fez, não na sua essência mas na sua mera aparência" (p.28). Isto não promove mudanças radicais, não contribui para a

resolução de problemas complexos, como são os educacionais, que envolvem vários aspectos; mas talvez seja esta mesma a intenção subjacente às tantas reformas e mudanças que a educação tem sofrido, uma vez que "jamais ao explorador interessa que o explorado se eduque, pois educar-se é compreender a sua condição de explorado, via para a luta por sua libertação"(p.28). Por isto, segundo essa autora, a discussão da alfabetização passa pela discussão do projeto político, mesmo porque a nossa concepção de mundo e de homem é que conduz a nossa prática pedagógica. Daí a importância, a extensão do nosso compromisso político, do qual nos lembra constantemente Paulo Freire quando repete sua conhecida afirmação de que "a educação é um ato político"(FREIRE, 1993 p.85), nos alertando para o fato de que, por vivermos numa sociedade onde sempre reinou uma "ideologia autoritária, mandonista", somos ambíguos face a liberdade e a autoridade, tendendo a confundir autoridade com autoritarismo, pois "quaisquer dez centímetros de poder entre nós viram facilmente mil metros de poder e de arbítrio" (p.86).

Realmente não é fácil ser democrata com tanta herança autocrata acumulada em nossa história de vida. Por isto e pelo grau de complexidade, de dificuldade e de importância das relações entre educadores e educandos é que Paulo Freire (1993) sugere que tentemos criar o hábito de não só refletir e avaliar essas relações, como também de nelas nos avaliar.

A superficialidade das reformas e o interesse dos detentores do poder político na manutenção da situação existente são temas também tratados por DELVAL (1993). No seu entender as reformas se caracterizam por "simples operaciones de cosmética del sistema educativo. La mayor parte de la población, que no entiende cuál es en el fondo la función de la educación, y tampoco logra entender el entramado técnico de las reformas, tampoco puede convertirse en motor de un cambio más profundo" (p. 36-37).

A explicação de ordem política para o fracasso escolar encontra ressonância nos estudos de PATTO (1991), que aponta como uma das conclusões de seu trabalho: "o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo" (p.346). Para ela a prática pedagógica dos educadores é orientada segundo uma visão

preconceituosa sobre as famílias pobres, estigmatizados como deficientes, incapazes, culpados pelo fracasso escolar.

A linha de pensamento enfocando o aspecto sócio-institucional do fracasso escolar chama a atenção para o fato de que "a instituição escolar, seus valores, seus métodos, seus critérios, sua didática, sua organização continuam fora do debate" (POPPOVIC, 1983 - p. 9). Assim, "o fracasso é o resultado de um inter-relacionamento mal sucedido entre o aluno que provém de determinados meios sociais e a instituição escolar. É preciso que a escola entenda seu papel social e sua função numa sociedade de grupos muito diversificados" (p.9).

POPPOVIC assinala que:

"é preciso garantir a todos -seja qual for sua origem ou competência econômica- o direito ao 'conhecimento', que é a herança dos homens para os homens e seu patrimônio mais fundamental, e, também, o direito de usar este conhecimento para intervir na realidade social" (p.9).

Numa análise crítica sobre a abordagem da privação cultural e educação compensatória, KRAMER (1982) destaca a autonomia da educação como um espaço onde a atuação político-pedagógica pode evidenciar sua contribuição para a conservação ou para a transformação da realidade. O que, a nosso ver, pode acarretar o aumento ou a diminuição do índice do fracasso escolar. Ainda que não concorde que os professores sejam culpados pelo fracasso escolar, a autora acima citada reconhece neles a responsabilidade em identificar alguma variável que possa interferir nesta questão fazendo com que os alunos realmente aprendam e usufruam dos conhecimentos adquiridos beneficiando a si mesmos.

KRAMER (1982) apresenta algumas diretrizes sugeridas para debate, quais sejam:

"Tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho escolar; observar as atividades infantis; confiar nas possibilidades das crianças de se desenvolverem e aprenderem; propor atividades com sentido: para o professor, para os alunos; relativizar as teorias de desenvolvimento infantil; favorecer o processo de alfabetização; condições para efetivá-la: o respeito à linguagem da criança, o incentivo à sua ampliação; valorizar o trabalho infantil; recuperar a função pedagógica da escola" (p.61-62).

O insucesso escolar é explicado a partir do insucesso do sistema nos estudos de ROAZZI e ALMEIDA (1988), que apresentam duas particularidades geradoras do fracasso. São elas a cultura da escola e os critérios de sucesso fixados. Segundo estes autores, "haverá como que uma cultura identificada a uma classe dominante que se constitui como modelo e se torna objeto único de transmissão formal e informal a todos" (p.56). Quanto aos critérios de sucesso fixados, afirmam que:

"a definição dos critérios de sucesso no sistema educativo vigente parece-nos favorecer uma desigualdade. A opção tem consistido em fixar um mesmo padrão para todos os sujeitos. Sendo este critério único, sendo os sujeitos diferentes em termos de capacidades, motivações, experiências (...), e sendo tais diferenças socialmente conotadas, ele irá consolidar uma diferença social já existente" (p.58).

Assim aparece a necessidade de a escola valorizar, na prática, o contexto social e familiar de seus alunos e trabalhar, a exemplo de outros países, com critérios diferenciados de sucesso.

Mais uma contribuição nesse sentido é percebida na pesquisa de MAIMONI & MOTA(1994) realizada com alunos e professores de duas classes regulares e duas especiais de 1ª série, para verificar a percepção que os professores têm de seus alunos e qual é a relação existente entre o julgamento que o professor faz do aluno e o comportamento em sala de aula. Trabalharam com alunos classificados como bons e como atrasados, segundo a percepção dos professores. Observaram alunos e professores em sala de aula e entrevistaram os professores sobre cada aluno pesquisado.

Uma das conclusões desse estudo é que os professores relatam, com maior frequência, comportamentos referentes à tarefa escolar em relação aos alunos de bom rendimento escolar, enquanto que aludem aos alunos de baixo rendimento escolar referindo-se mais às características pessoais negativas.

A necessidade de 'fazer um balanço' da produção acadêmica sobre a evasão e repetência conduziu BRANDÃO, BAETA e ROCHA (1983) a realizarem um trabalho de revisão de literatura nacional e estrangeira sobre o tema em questão. Agruparam os resultados em seis temas básicos: aspectos relativos ao aluno, aspectos relativos ao

professor, aspectos institucionais, prática pedagógica, efeitos dos mecanismos de exclusão e seleção da escola e subnutrição e aprendizagem.

Confrontando as pesquisas do Brasil com as internacionais, constataram uma grande convergência. "Os resultados apontaram para a distância entre a prática escolar e o universo cultural das crianças das camadas populares" (p. 38). Outro aspecto relevante nos resultados diz respeito às expectativas do professor em relação ao desempenho do aluno, que acabam sempre se confirmando. A jornada escolar e os deveres de casa foram dois pontos apontados como significativamente correlacionados com o bom desempenho. Ainda nesse estudo são destacadas pesquisas que apontam "as ameaças, castigos e punições que o professor utiliza para manter a ordem e a disciplina", como práticas inibidoras das manifestações espontâneas dos alunos. Isso demonstra "o caráter precário do exercício eficaz da autoridade escolar". Ressaltou-se também que as crianças têm interesse em aprender, "apesar da monotonia das aulas" (p.46).

Apontando o sistema educacional e a escola como causadores do insucesso escolar, AFONSO (1988 - p.43) chama a atenção para a questão da socialização e dos comportamentos divergentes. De acordo com sua visão, "a escola, ao exercer o poder de impor certas normas, valores e crenças, tenta afirmar-se como o lugar por excelência do discurso competente - instância privilegiada do consenso em termos de valores e de cultura". Nas suas palavras, "a cultura escolarmente digna transforma-se num saber separado que não é mais do que o resultado de uma certa interdição/exclusão que pesa sobre um conjunto mais vasto de valores sociais". Segundo esse autor, a imposição, pela escola, de certas normas e valores tão diferentes da cultura de sua clientela origina comportamentos divergentes ou indisciplinados. Neste aspecto, ele realça o interior da sala de aula como "um espaço onde ocorrem diferentes e complexos processos de interação humana" (p.47).

Na perspectiva dos que colocam o fracasso escolar como fracasso da escola, aparece o estudo de CARRAHER, CARRAHER e SCHLIEMANN (1991), pesquisando o desempenho de crianças pobres na resolução de problemas matemáticos em situações naturais (da vida cotidiana) e em situações formais (da vida escolar). Ressaltam a questão

da marginalidade da escola em relação à cultura dos alunos da classe pobre como um fator fundamental na explicação do fenômeno do fracasso escolar. Concluíram, nessa pesquisa, que o fracasso escolar está no fracasso da escola,

"fracasso este localizado: a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático, do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe" (p.42).

Sobre a relação escola-aluno, no que diz respeito ao conhecimento, assim afirma DELVAL (1993): "Muchas veces los conocimientos que se transmiten en la escuela no tienen sentido, no 'conectan' con los restantes conocimientos, y entonces el individuo no puede reelaborarlos, darles una nueva significación a partir de nuevos conocimientos; podríamos decir que no hay acomodación" (p. 45). De acordo com DELVAL, é com esse conhecimento episódico, sem conexão com os conhecimentos mais gerais que a escola se preocupa e centra a sua avaliação, o que limita a capacidade de compreensão e não faz com que o conhecimento seja um instrumento de transformação da realidade. Segundo ele, os próprios alunos, quando interrogados sobre a utilidade das coisas que se aprende na escola, disseram "que sirven para pasar de curso y continuar en la escuela, sin que les vean otra utilidad"(p.29).

Para SILVA (1991), antes de discutir o fracasso escolar é necessário que a escola faça uma auto-reflexão em um nível profundo e complexo. Conforme suas palavras, "como educadores, se optamos por um modelo democrático de sociedade, nossa preocupação deveria ser a de buscar, individualmente e no grupo, sermos nossos próprios destinadores. Como alfabetizadores é necessário resgatarmos o poder e o querer para a criança" (p.101-102).

Diante dos vários estudos e pesquisas que vêm sendo realizados ao longo de muitos anos sobre o fracasso escolar, diversas alternativas têm sido experimentadas na tentativa de resolver este problema. Porém, por mais que se tentem mudanças no processo escolar, tanto no administrativo quanto no pedagógico, na relação escola-comunidade,

enfim, apesar de tantas propostas, de tantos esforços o problema continua. Os pais anseiam por ver seus filhos alfabetizados, preparados para atuar no mundo letrado e exercer seus direitos de cidadania e investem nesse empreendimento, confiando num bom resultado, ou seja, numa real aprendizagem, na aquisição do conhecimento, "que é a herança dos homens para os homens e seu patrimônio mais fundamental" (POPPOVIC, 1983 - p.9). Os professores parecem acreditar estar ensinando de forma que o aluno aprenda.

O que é que está havendo? Onde está o erro? O que é que aconteceu na vida desses alunos? Por que eles não se interessam pelas aulas? Será que meu filho tem algum problema? Por que não está havendo aprendizagem? Estas são poucas das muitas perguntas que pais e educadores fazem constantemente para tentar compreender e encontrar alternativas para superar o insucesso escolar.

Sendo o fracasso no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita uma preocupação que aflige pais e educadores, faz-se necessário buscar proposta de solução para este problema, visto que a dúvida, a inquietação e a curiosidade são alguns dos elementos que impulsionam nossa ação. Daí o interesse pelo processo ensino-aprendizagem nas classes de alfabetização, procurando analisar alguns fatores que o influenciam, como o acompanhamento dos pais, cuja verificação não é uma questão muito explorada, apesar de ser um fator preocupante entre os professores.

Acredita-se que a aquisição e o desenvolvimento do processo de leitura e escrita nas séries iniciais da alfabetização sejam muito influenciados pela vivência familiar da criança, por sua experiência de vida, por sua interação social na sala de aula e no lar, como diz BUSTOS (1990 - p.13):

"Frequentemente he encontrado que los niños y adolescentes que tienen mal rendimiento académico tienen una interacción diaria con sus padres tal, que al hijo le resulta definitivamente insuficiente ya sea porque el tiempo es breve, la actitud y disponibilidad de los padres son inadecuadas o ambas razones simultáneamente".

A participação da família na vida escolar do aluno é, assim, um dos fatores determinantes do sucesso escolar, como veremos no capítulo seguinte.

### *INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS*

Atualmente, observa-se que alguns autores preocupados com o insucesso escolar têm pesquisado a relação entre o rendimento acadêmico do aluno e a presença dos pais na vida dos filhos, ressaltando a importância deste fator como um indicador positivo para o sucesso do aluno.

Segundo BUSTOS (1990 P.11), "Un de los factores que he observado en forma más recurrente y que parece explicar bastante bien el problema del rendimiento académico está relacionado con la presencia efectiva de los padres en la vida diaria de sus hijos".

"O fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que, quanto mais elevado o nível de escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento". Essa é a conclusão de uma das pesquisas dos programas do ECIEL (Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina), apontada por BRANDÃO, BAETA e ROCHA (1993 - p.45).

Os estudos de Paulina Kernberg, Benjamin Bloom, Lícia Santelices y Jacinta Scaglotti e de vários outros citados por BUSTOS (1990) mostram a relação entre a participação dos pais, o ambiente familiar e o rendimento dos alunos. Todos evidenciam o valor da boa interação pais e filhos não só para o bom rendimento acadêmico como também para outras dimensões que envolvem a adaptação escolar.

STEVENSON.(1992) comparou alunos, pais e professores de 204 classes abrangendo 02 escolas em Beijing, 10 em Taipei, 10 em Sendai e 20 em Chicago, as três primeiras na Ásia e a última nos E.U.A, com a finalidade de estudar as motivações às realizações acadêmicas e o envolvimento de pais e professores no ensino fundamental. Nesse estudo concluiu-se que: os pais dos alunos americanos mostram um alto nível de satisfação com a realização acadêmica de seus filhos, no entanto apresentam grande imprecisão sobre o que a escola deve ensinar aos seus filhos; os pais e as mães das crianças

da Ásia têm menor satisfação, porém apresentam idéias mais claras sobre os resultados de seus filhos.

"As mães asiáticas relataram-nos repetidamente que a principal tarefa de seus filhos é ir bem na escola. A tarefa das mães seria então tentar tornar possível assegurar o sucesso. Elas olham a educação como aspecto crucial para o futuro de seus filhos. Assim as mães asiáticas acham mais difícil ficar satisfeitas com níveis moderados de realização" (p.34).

De modo semelhante, os alunos asiáticos são mais críticos em relação à escola que seus colegas americanos.

Um outro tipo de conclusão se refere ao fato de que as crianças de Chicago tendem a ser motivadas mais com o dinheiro ou objetos materiais, enquanto que as crianças de Beijing se dirigem aos objetos educacionais.

Uma terceira conclusão se refere aos professores. Os professores asiáticos dispensam maior tempo aos seus alunos e são mais claros em relação às técnicas de ensino, enquanto os professores americanos enfatizam mais a sensibilidade às necessidades individuais.

Um outro trabalho bastante interessante foi realizado por SCHIEFELBEIN e SIMMONS (1980), analisando os resultados de 26 estudos sobre os determinantes do desempenho cognitivo do estudante em mais de 20 países em desenvolvimento. Os determinantes foram agrupados em 3 categorias: recursos e processos escolares, atributos do professor e características do aluno.

Dentro das características dos recursos e processos escolares, o que mais se destacou foi o fator "tarefa de casa", como veremos na seguinte citação:

"Os estudantes que têm trabalhos escolares a serem realizados fora da escola, ou seja, 'tarefas de casa', apresentaram tendência a apresentar melhores resultados nos testes de desempenho, em 6 dos 8 estudos. Nenhum dos outros determinantes de realização escolar alcançou tão alta proporção de resultados significativos. Trata-se de importante variável da política educacional porque praticamente não implica em custos financeiros e parece originar um retorno elevado" (p.54).

Para os autores, essa atividade pode "ser indicador do tempo de estudo do aluno" (p. 60). Porém, eles advertem para as condições favoráveis à realização da mesma,

como livros, luz e tranquilidade. Se assim não for, "os deveres de casa poderão não ser eficientes" (p. 60). Esse é, ao nosso ver, um dos aspectos que justificam a importância da presença dos pais na vida escolar do aluno, garantindo as condições necessárias para um bom desempenho das atividades escolares, especialmente em casa, onde eles podem ter maior controle.

Quanto à categoria atributos do professor, destacaram-se a diplomação, a experiência e a instrução do professor.

No que se refere às características do aluno, o preditor mais significativo foi o nível sócio-econômico:

"As crianças cujas famílias possuem renda mais elevada podem apresentar a tendência para dominar as habilidades linguísticas e outros comportamentos recompensados pelas escolas. Além disso, têm acesso a livros, pais alfabetizados, brinquedos e outras condições favoráveis em casa. O treinamento dos pais das crianças pobres poderia acentuar algumas dessas vantagens. Assim, na elaboração de novas políticas educacionais, dever-se-ia levar em consideração os possíveis efeitos do ambiente familiar" (p.55).

A repetência, a sub-nutrição, a saúde e a educação pré-escolar foram variáveis também significativas. A questão da família, caracterizada principalmente pela profissão, renda e instrução dos pais, aparecem, em muitas dessas pesquisas, como o determinante mais importante dos resultados escolares.

Importante contribuição nos fornece a pesquisa realizada por SIEGEL (1990) com 2.177 alunos da 3ª série do 2º grau, identificando e avaliando experiências educacionais, desde a pré-escola, que foram importantes no processo de alfabetização, contribuindo assim com o desenvolvimento do processo de leitura até a idade adulta.

As descobertas desse estudo enfatizam a responsabilidade de pais, educadores e dos próprios alunos em oferecer, participar e apoiar os tipos de experiências educacionais que resultem em altos níveis de realização no campo da leitura e políticas educacionais que visem oferecer programas educacionais de pré-escola para todas as crianças, mais especificamente para aquelas classificadas no grupo de risco, ou seja, aquelas que provavelmente não teriam um bom aproveitamento escolar. O modelo apresentado por

SIEGEL, intitulado "literacy press model", permite aos educadores e pais julgar, avaliar e melhorar a qualidade da realização de leitura dos alunos através da concentração de atenção nas atividades educacionais que estão sob seu controle e influência direta. Ressalta sobretudo a importância da participação dos pais na vida escolar da criança e do jovem, alertando-nos inclusive para quanto as expectativas dos pais em relação às realizações educacionais dos alunos são importantes para sua capacidade de leitura, até mesmo na fase adulta.

Refletindo sobre a questão do rendimento escolar, SOUZA e outros (1989) discutiram algumas afirmações que costumam circular entre os educadores nas escolas públicas no que se refere às causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos da classe popular. Uma delas é a de que "os pais são desinteressados e por isso a criança não vai bem na escola" (p.197). Segundo os autores, professores e direção compreendiam o 'desinteresse' como: "a falta dos pais nas reuniões e às convocações para comparecerem à escola, ao não cumprimento de encaminhamentos da criança para médicos, tratamentos etc; as dificuldades de obtenção de informações; a não ajuda dos pais nas tarefas escolares" (p.197). Notaram que "as reuniões de pais, são, em geral, pouco freqüentadas e o número reduzido de pais que comparece limita-se, na maioria das vezes, a ouvir o professor" (p.197). Mesmo com os espaços institucionalizados de participação para os pais, como a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola ou até mesmo as festas comemorativas, "na prática ocorre grande dificuldade de real comunicação entre os pais e a escola" (p.197-198). Diante de várias discussões e constatações concluem que a questão do rendimento escolar envolve fatores intra e extra-escolares.

Uma variável importante no acompanhamento de estudo e que pode interferir no processo de educação formal e informal da criança foi pesquisada por ALMEIDA & SILVA (1981). Eles trabalharam com 145 famílias de diversas classes sociais de Ribeirão Preto, para verificar a preferência e os hábitos de crianças de 7 a 12 anos em relação ao uso da televisão.

Esse estudo revelou que as crianças dedicam mais de quatro horas diárias à TV, assistindo principalmente desenho, filmes de aventuras, policiais e novelas. E embora os pais

reclamem sobre a qualidade dos programas e o efeito deseducador que podem exercer, permitem que seus filhos assistam a qualquer tipo de programa, em qualquer horário e pelo tempo que querem, não havendo, pois, nenhum controle sobre a relação criança-TV e nenhuma programação de atividades na rotina das crianças que contrabalance o tempo dedicado à TV. "Programas do tipo educativo, como aulas, entrevistas, teatro infantil, documentário, musical são tão pouco preferidos como assistidos" (p. 118).

Outro estudo interessante sobre a TV é encontrado em BASTOS (1988), que procura analisar o papel que a televisão representa junto às crianças. Assim, embora as crianças passem muito tempo diante da TV, uma grande parte delas (40% dos meninos e 43% das meninas) manifestam-se insatisfeitas com os programas e os horários. Outra constatação é que crianças de nível sócio-econômico mais alto assistem menos TV, devido a terem disponíveis mais formas de lazer.

Com relação à eficiência escolar, a autora diz que esta só é afetada pelo excesso de tempo da criança diante da TV porque isto pode provocar nela cansaço físico e mental, portanto "deve ser desestimulado o hábito de se prostrar diante da televisão, para evitar prejuízos importantes na saúde física e mental do ser em crescimento" (p. 54).

Segundo BASTOS, as crianças têm uma certa autonomia com relação ao que desejam assistir. Na sua opinião tanto é importante que pais os questionem sobre a qualidade dos programas emitidos nos horários de acesso à criança quanto que procurem reduzir o tempo que seus filhos assistem TV. Para ela, "não só afeta as crianças assistir a filmes de grande tensão, violência e mesmo de carga erótica para a qual ainda não têm maturidade necessária para compreendê-la, como também uma longa audiência diante do vídeo, mesmo que só vejam programas adequados à sua faixa etária" (p. 56). Ela deixa claro que se deve controlar os programas assistidos pelas crianças e o tempo que dedicam à televisão. E ainda sugere um trabalho educativo por parte de pais e professores desenvolvendo junto às crianças um processo de reflexão, análise e críticas sobre vários aspectos da televisão.

SOUZA (1990) trabalhando a questão da televisão e a criança, aborda principalmente a influência da linguagem da TV na educação das que a assistem

assiduamente. Esse estudo menciona críticas feitas à linguagem falada na televisão, tendo-a como deficiente e de vocabulário pobre, fazendo que as crianças de hoje apresentem dificuldade na expressão oral, o que a autora refuta mostrando que: 1) essas críticas são relativas, uma vez que "há um certo zelo, por parte das emissoras, com a gramática e o vocabulário, pois, apesar de um instrumento de comunicação visual, a TV é calcada em textos escritos que são redigidos com cuidado" (p. 168); 2) o grande problema está na diferença entre a linguagem da televisão e a do cotidiano da criança, diferença essa justificada pela necessidade de se usar "uma linguagem impessoal e intelectualizada que comunique a muitos e diferentes grupos" (p. 168); 3) A população infantil de hoje lê pouco. Prefere ver televisão a ler um livro, apesar da grande riqueza que o prazer da leitura oferece. O fato é que a leitura é pouco estimulada, inclusive "pelos próprios pais, sem tempo ou condições para desfrutá-la com as crianças" (p. 169).

Apesar de se posicionar favorável à televisão, a autora coloca a questão dos limites, como o longo tempo que a criança passa diante da TV sem ter a oportunidade de verbalizar suas impressões. A solução apontada nesse estudo seria uma melhor integração escola-família-televisão para que se criem oportunidades de melhor aproveitamento dos recursos que a TV pode oferecer. Que a TV e a escola sejam complementares e não concorrentes.

Analisando a suposta degradação da linguagem que, segundo algumas críticas vem ocorrendo em nossa sociedade e a influência que a televisão exerce sobre isso, DELVAL (1993) concorda que a televisão exerce influências, porém, na sua opinião, o problema é que a televisão se dirige mais aos aspectos figurativos do conhecimento do que aos operativos, que são os principais para o desenvolvimento do pensamento. "La falta de rigor en la expresión de algunas personas es tan sólo una manifestación de la falta de precisión de su pensamiento" (p. 70). Ele não nega à televisão a sua importância e essa questão não será resolvida pela oposição da escola à televisão, pois isso só serviria para aumentar o desajuste existente entre a escola e o mundo exterior, o que é uma das causas do fracasso dessa instituição. A questão é que a análise das mensagens se integre à educação e que a escola analise a televisão e os meios de comunicação. Não é o fato de se

prestar mais atenção à linguagem que vai melhorar as coisas na escola. O que precisa ser melhorado é a capacidade de pensar e expressar o pensamento. "Una misma materia puede enseñarse de distintas maneras, y casi cualquier conocimiento puede ser un campo de entrenamiento igualmente bueno en el oficio de pensar"(p. 81).

É oportuno mencionar a pesquisa realizada por SILVA (1993) com 44 professores de 12 escolas da rede estadual de ensino de Uberlândia com o objetivo de verificar se a escola considera a experiência de vida do aluno no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esse fator poderia ser uma das causas do fracasso escolar. Nesse estudo concluiu-se que a escola não considera a experiência do aluno, adquirida antes e durante o processo de alfabetização, "tratando-o como um ser passivo, receptivo e não como um sujeito cognoscente, ativo, construtor do seu conhecimento" (p. 55).

O não acompanhamento dos pais foi um achado relevante nessa pesquisa, apontado como um fator determinante do fracasso escolar, pois sintomático e

"expressivo é o fato de que 57% dos professores colocaram nos pais a causa da repetência do aluno, alegando que eles não acompanham a vida escolar do filho... Também a causa da evasão e das dificuldades de aprendizagem em geral, para muitos professores, em torno de 45%, está nos pais e nos alunos" (p.54).

Isso serviu como um estímulo a mais à nossa vontade de investigação científica sobre o acompanhamento de estudo por parte dos pais como um elemento de influência no rendimento do aluno.

Percebe-se que atualmente muitos profissionais da educação têm voltado seus interesses e estudos para a família, reconhecendo nela um componente imprescindível para uma educação que pretenda, sob o caráter democrático, a melhoria de sua qualidade propiciando o desenvolvimento completo do ser. Segundo Piaget, em 1954, já ressaltava essa questão, dizendo que

"em todos os meios onde a nova educação via adquirindo uma certa importância, foram desencadeados movimentos de colaboração entre a escola e a família, os quais se revelaram extremamente produtivos, e aproveitáveis, para as duas partes em questão. A escola na realidade tem tudo a ganhar ao tomar conhecimento das reações dos pais, e estes experimentam um proveito cada vez maior ao serem iniciados, por sua vez, nos problemas da escola" (PIAGET, 1994, p. 50).

Diante, pois, de estudos e inquietações e considerando o desejo de contribuir com a melhoria do processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente com a minimização do fracasso escolar, esta pesquisa tem como objetivos:

- 1 - Verificar se os pais acompanham a vida escolar de seus filhos;
- 2 - Comparar respostas de pais, alunos, professores e diretores de classes de alfabetização de uma escola estadual e uma escola particular em relação ao acompanhamento de estudo por parte dos pais na perspectiva do rendimento escolar;
- 3 - Verificar a validade e a contribuição do "Para Casa" no processo ensino-aprendizagem;
- 4 - Verificar quais as variações que interferem no estudo e nas tarefas escolares em casa.

Entende-se aqui por acompanhamento de estudo o trabalho feito pelos pais no sentido de orientar a vida escolar do filho, demonstrando interesse pelo seu desenvolvimento, verificando os cadernos, estabelecendo horário para o estudo em casa, conversando sobre as atividades de classe e extra-classe e sobre o relacionamento com os colegas e professores, comparecendo às reuniões da escola e nelas atuando ativamente, enfim, participando do processo pedagógico de alfabetização de seus filhos, já que espaço para isso eles têm, principalmente através da Associação de Pais e Mestres e do Colegiado. Por "Para Casa" entendem-se as tarefas e problemas designados pelos professores para os alunos resolverem em horário não letivo, geralmente em casa.

### *ENFOQUE COGNITIVO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS*

A compreensão que a criança tem do processo de leitura e escrita é de importância fundamental e deve ser do conhecimento dos pais e principalmente do professor alfabetizador para que atividades propostas no processo ensino-aprendizagem sejam adequados ao raciocínio da criança, assegurando um bom rendimento escolar e um desenvolvimento geral satisfatório.

Compreendendo a forma de raciocinar da criança alfabetizanda, podemos trabalhar melhor o processo de ensino da leitura e da escrita, de modo que a criança possa viver este processo sem as dificuldades que tanto angustiam os professores, os pais e elas até próprias. "Una educación que atienda a las necesidades del que aprende y que busque ser eficaz, al mismo tiempo que produzca individuos libres y capaces de pensar por si mismos, necesita conocer cómo se realiza él desarrollo y cómo se construye el conocimiento" (DELVAL, 1993, p. 48).

O processo de construção do conhecimento se dá pelas constantes trocas entre o organismo e o meio, ou seja, entre o sujeito e o objeto. "A capacidade de conhecer é renovada pela inteligência e esta poderá exercer sua função na medida em que melhor o sujeito se situar no mundo que o rodeia, conhecendo-o." (LINS, 1984, p.29). O conhecimento é, pois, o resultado da constante interação da criança com o meio no qual ela vive. "O agir da criança é condição indispensável sem a qual a sua inteligência não poderá se desenvolver" (p. 31).

"A inteligência é uma adaptação" (PIAGET, 1987, p. 15). Essa adaptação ocorre seguindo um determinado esquema e de acordo com categorias implicadas umas nas outras, nada acontecendo isoladamente. Estas retratam aspectos da realidade. Portanto, "é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas" (PIAGET, 1987, p. 19).

Segundo a perspectiva biológica de Piaget, o princípio de adaptação é inerente a todo ser vivo. "Adaptação é importante para todos os seres vivos, porque quando um indivíduo cessa de adaptar ao seu meio, simplesmente morre" (KAMII & DEVRIES, 1991, p. 16).

"O processo cognitivo tem duas direções, uma voltada para dentro, e que assimila o objeto do conhecimento a estruturas internas conhecidas; a outra, voltada para fora, que acomoda um esquema interno a instâncias particulares" (FURTH, 1974, p. 208/209).

A criança, pois, enquanto sujeito cognoscente, não é um ser passivo à espera de alguém para lhe transmitir o conhecimento. Pelo contrário, ela pergunta, compara, ordena, formula hipóteses, reformula etc. Ela "constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo" (FERREIRO, 1985, p. 26).

Se a obtenção do conhecimento é o resultado da ação do sujeito sobre o objeto, podemos dizer que a criança aprende em qualquer circunstância, mas principalmente se é considerada como um sujeito no mundo e com o mundo, interagindo, experimentando, descobrindo, inventando, e assim, construindo. Portanto, o meio é um fator importante, o contexto de vida diária do aluno contém elementos ricos para o desenvolvimento intelectual, social e moral. Os pais e os professores devem estar atentos para o fato de que é na vivência de suas experiências diárias que o aluno constrói seu conhecimento.

Uma prática pedagógica condizente com o contexto cotidiano proporciona um bom desempenho nas atividades acadêmicas, uma vez que conhecer melhor o aluno possibilita um ensino mais significativo, um relacionamento mais humanizado e uma relação mais próxima entre teoria e prática, o que acarretará uma melhor qualidade do processo educacional.

Esta posição está presente nos estudos de SANDOVAL e ZUBIETA (1982):

"Conocer realmente la naturaleza y el carácter del proceso de socialización realizado por cualquier sistema educativo implica, en buena medida, estudiar la institución escolar en su cotidianidad, en su e con su contexto social y cultural y desde la perspectiva de cada uno de sus actores, con la convicción de que para entender sus procesos y su realidad es necesario devolverles la voz, su lenguaje y la posibilidad de expresar la manera como ellos mismos viven sus propias circunstancias" (p. 20-21).

Para propiciar e aproveitar condições reais de aprendizagem para a criança, o necessário não é apenas considerar seu contexto de vida, mas também e principalmente saber como ela aprende, como ocorre o seu desenvolvimento.

Segundo FURTH (1974, p. 251), "Piaget restringe explicitamente a noção de aprendizagem à de uma aquisição de conhecimento novo, que decorre primariamente do contato com o meio físico ou social".

De acordo com KAMII (1993), Piaget distingue três tipos de conhecimento a partir de suas fontes principais e da maneira como eles são estruturados. São eles: conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. O conhecimento físico é adquirido a partir das propriedades do objeto, através do processo, chamado por Piaget de abstração *empírica*, pelo qual a criança focaliza uma propriedade do objeto e despreza as outras. Ao abstrair a cor de um objeto, a criança ignora o seu peso, o material de que é feito, a forma etc.

O conhecimento lógico-matemático é adquirido pela "coordenação das ações que a criança exerce sobre os objetos" (ASSIS, 1982, p. 3). Esse conhecimento é exemplificado com a brincadeira de uma criança com algumas pedrinhas. Quando a criança as coloca numa fila e descobre que contando da direita para a esquerda e desta para a direita obtém o mesmo resultado e quando as reúne em círculo, conta-as e percebe que o resultado também é o mesmo, houve conhecimento lógico-matemático,

"porque nem a ordem empregada ao contá-las e nem a soma estavam nas pedrinhas antes de serem arranjadas de uma determinada maneira e reunidas em conjunto. A criança criou uma relação, nova para ela, entre a ação de contá-las numa determinada ordem e a ação de reuni-las" (idem, p.3).

Esta abstração resultada da coordenação de ações sobre o objeto, é chamada por Piaget (KAMII, 1993) de abstração *reflexiva*. Essa autora sugere que "o termo abstração *construtiva* poderia ser mais fácil de entender do que a abstração *reflexiva*, para indicar que esta abstração é uma construção feita pela mente, ao invés de representar apenas o enfoque sobre algo já existente nos objetos" (p.17).

Não podemos deixar de evidenciar aqui que, segundo ASSIS (1982), a distinção entre o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático é feita por Piaget apenas para que compreendamos melhor o processo de construção do conhecimento. "O conhecimento físico não pode ser construído sem um quadro lógico-matemático. A razão é que nenhuma propriedade física dos objetos pode ser abstraída sem um referencial de relações, classes, medidas ou soma" (p.4). O que significa que não ocorre abstração empírica sem abstração reflexiva e vice-versa. Um exemplo desta assertiva é dado por KAMII & DEVRIES (1991): Ao observar um copo vermelho e transparente, a criança precisa ter algum esquema classificatório de 'vermelho' e 'transparente'.

Três características do conhecimento lógico-matemático são apontadas por ASSIS (1982) e KAMII & DEVRIES (1991). Ele é: a) intransmissível (porque é construído pela própria criança); b) unidirecionalmente coerente (porque caminha sempre em direção a uma coerência cada vez maior); c) irreversível (porque uma vez construído, jamais será esquecido).

Uma distinção entre o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático diz respeito aos princípios da 'descoberta' e da 'invenção': "Enquanto o conhecimento físico se estrutura pelo processo de 'descoberta', o conhecimento lógico-matemático implica a 'invenção" (ASSIS, 1982, p. 6 e 7).

Já o conhecimento social é adquirido através de informações que as pessoas transmitem às crianças. Ele é arbitrário e se fundamenta no consenso social. O nome que se dá aos objetos é um exemplo e representa uma relação arbitrária. Mesa tem esse nome e não outro porque assim sempre foi chamada; convencionou-se isto. É consenso em nosso meio que se cumprimente as pessoas quando fazem aniversário e que as pessoas usem talheres para comer e não as mãos.

"Para que a criança adquira o conhecimento social é indispensável a interferência de outras pessoas" (KAMII, 1993, p. 24). O que não quer dizer que apenas isso seja suficiente para que ele ocorra. Segundo esta autora, é necessário uma estrutura lógico-matemática para que a criança assimile e organize o conteúdo que lhe é transmitido.

"Para reconhecer uma palavra obscena a criança necessita fazer dicotomias entre 'palavras obscenas' e 'palavras que não são obscenas', e entre 'palavras' e 'tudo mais' " (p. 24).

Os principais aspectos dos três tipos de conhecimento concebidos por Piaget podem ser resumidos no quadro seguinte:

### Quadro 1

Tipos de Conhecimento:

Principais Aspectos

Tipos de Conhecimento	Fontes Básicas	Processos	Princípios
Conhecimento Físico	Objeto(externa)	Abstração empírica	Descoberta
Conhecimento Lógico-matemático	Sujeito(interna)	Abstração reflexiva	Invenção
Conhecimento Social	Pessoas(externa)	Transmissão	Informação

Tudo o que foi exposto até aqui sobre a construção do conhecimento nos leva a pensar na sua aplicabilidade por parte de todos nós, responsáveis diretos e indiretos pelo desenvolvimento das crianças, o que por sua vez, nos conduz à uma reflexão sobre as finalidades da educação.

As ponderações a seguir são baseadas em KAMII (1993). Para Piaget a finalidade da educação deve ser o desenvolvimento da autonomia da criança, que é indissociavelmente social, moral e intelectual. Autonomia é por ele entendida como o ato de se governar a si mesmo.

A educação para a autonomia propõe que a criança construa sua verdade (seu conhecimento) e a defenda com convicção, colocando seu espírito crítico, sua capacidade de discernimento, enfim, sua consciência à frente de seus propósitos.

Não podemos falar em autonomia sem mencionar a heteronomia, que quer dizer ser governado por outro. Ao nascer, todo indivíduo é completamente heterônimo, mas o seu desenvolvimento caminha para a autonomia, que deveria ser completa na idade adulta, embora a maioria das pessoas não se desenvolva dessa forma. Difícil e necessário será descobrir como proceder para que as crianças se tornem adultos autônomos.

KAMII recorre a Piaget para responder a esta questão, dizendo que "os adultos reforçam a heteronomia natural das crianças quando usam recompensas e castigos, e estimulam o desenvolvimento da autonomia quando intercambiam pontos de vista com as crianças" (p. 106). No caso da mentira, por exemplo, se a criança é castigada por mentir, ela poderá cumprir seu castigo e continuar com este comportamento, mas, se o adulto conversa com ela sobre o assunto, ela será motivada a pensar em agir de forma a ter crédito do adulto. A punição, assim, gera três conseqüências: 1) cálculo de risco; 2) conformidade cega; 3) revolta.

No primeiro caso, quando a criança é punida por determinado ato, ela poderá repeti-lo, tomando cuidado para não ser pega, porque o prazer do ato compensa o risco. Os adultos muitas vezes dizem: "Não me deixe apanhar você fazendo isso outra vez" (p. 107).

No segundo caso, a criança às vezes obedece porque isto lhe traz segurança e respeitabilidade, sendo obediente, ela não sofrerá nenhuma punição.

No terceiro caso, a criança pode se cansar de ser boa para agradar os pais e os professores e resolver tomar suas decisões, começando a apresentar comportamentos revoltantes, delinqüentes. Nesse caso, "existe uma diferença entre autonomia e revolta. Numa revolta, a pessoa está contra o conformismo mas o não-conformismo não torna necessariamente a pessoa moralmente autônoma" (p. 107-108).

Um outro fator importante sobre o qual a autora nos convida a refletir é que, apesar de punição reforçar a heteronomia das crianças, devemos estar atentos quanto à recompensa, pois ela também reforça a heteronomia. Há crianças que fazem determinada tarefa para os pais, ou querem tirar boas notas, só para ganhar prêmio. Estas crianças são tão heterônomas quanto aquelas que são obedientes para evitar a punição.

Isto quer dizer que, para desenvolver a autonomia moral da criança, devemos nos abster de usar recompensas e punições.

Diante disto, podemos nos perguntar: O que fazer então para que as crianças desenvolvam a capacidade de tomar decisões por si mesmas?

Um fator primordial é que "a autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista" (p. 108). Isso nos lembra Paulo Freire, que sempre conclamou a pedagogia do respeito, da liberdade. Segundo ele "é na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu" (FREIRE, 1993, p. 96).

O uso de sanções por reciprocidade é um caminho seguro, se queremos crianças moralmente autônomas. De acordo com KAMII (1993), "Piaget fez uma distinção entre punição e sanções por reciprocidade" (p. 109). Quando privamos a criança da sobremesa porque disse uma mentira, nós a estamos punindo. A relação entre a mentira e sobremesa é arbitrária. Mas, se dissermos que não podemos acreditar nela, estamos usando de sanção por reciprocidade.

"As sanções por reciprocidade estão diretamente relacionadas com o ato que se deseja sancionar e com o ponto de vista do adulto, tendo o efeito de motivar a criança a construir por si mesma, regras de condutas através da coordenação de pontos de vista" (idem p.109).

A questão da autonomia e da heteronomia é também aplicada no âmbito intelectual. Tivemos na história grandes intelectuais autônomos, como Copérnico, um exemplo de pessoa que se convence de sua própria idéia e luta por ela.

Já uma pessoa heterônoma acredita no que os outros dizem, sem questionar, não critica, não busca soluções lógicas. Para KAMII o sistema educacional não trabalha com a capacidade de refletir da criança, o que ela considera muito grave, pois "um indivíduo incapaz de refletir logicamente não pode, evidentemente, refletir de maneira crítica e autônoma" (ibdem p. 122).

Precisamos, pois, dar à criança a oportunidade de escolha, de decisão, de ação (inclusive e principalmente ação mental), de troca de idéias (com adultos e, em especial, com outras crianças). Assim, estaremos contribuindo para que ela construa seus conhecimentos dentro de toda a perfectibilidade que lhe seja possível, tendo uma conduta de vida pautada nos princípios da racionalidade, da moralidade, da afetividade e da sociabilidade, o que lhe propiciará o desenvolvimento da consciência autônoma, tanto a nível intelectual, como moral e social. Segundo DAVIS, SILVA & ESPÓSITO (1989), o desenvolvimento cognitivo não depende só do conteúdo, mas igualmente das relações estabelecidas no processo de educação e ensino. A valorização das relações sociais é percebida na seguinte citação:

"Se a construção de conhecimento se dá na interação social - entre professores e alunos e entre os próprios alunos - faz-se urgente refletir sobre a estrutura e o modo de funcionamento da escola, buscando fazer dela um espaço onde o saber socialmente construído seja, de fato, socialmente distribuído" (p. 54).

Pais e professores devem estar atentos a todo comportamento da criança no sentido de favorecer a construção de atividades inteligentes. "Trabalhar com uma criança visando o seu desenvolvimento cognitivo é estar presente em suas ações sem tomar o lugar dela, sem fazer por ela, sem pretender antecipar-se a ela" (LINS, 1984, p. 103).

Muitas vezes a nossa ansiedade nos leva a dar as respostas prontas às crianças, ao invés de direcionar a sua busca ajudando-as quando necessário, pois na maioria das vezes basta desafiar as crianças, darmos as pistas, que elas encontrarão sozinhas a solução para os seus enigmas.

Ao discorrer sobre a autonomia do professor e a formação científica, KAMII (1983) afirma que na universidade se ensina aos professores muitas teorias sobre o desenvolvimento da criança, mas sem nenhuma relação com a realidade da sala de aula e que "alguns professores universitários professam ecletismo e dizem que o melhor é escolher o que há de melhor em todas as teorias. Mas ecletismo não é sempre uma virtude ou até mesmo uma possibilidade" (p. 14).

Este comportamento do professor universitário acaba influenciando o professor na prática em sala de aula, pois, segundo a autora acima citada,

"Se os professores fossem preparadas para compreender as relações entre os dados empíricos e interpretações de várias teorias, a respeito de questões como a criança adquire o conhecimento e valores morais eles não se sentiriam tão ignorantes e incapazes sob pressão política. Se os professores compreendessem a aprendizagem e o desenvolvimento cientificamente, a profissão poderia ir além do presente estágio de subdesenvolvimento" (p. 17).

RONCA (in PENTEADO, 1980), fundamentado em Ausubel, enfatiza a importância de a escola, ao objetivar uma aprendizagem significativa, em considerar o saber do aluno, argumentando que "a quantidade, a clareza e a organização do conhecimento presente no aprendiz é a *principal variável* a ser considerada por professores e educadores durante o processo ensino-aprendizagem" (p. 59).

Concordamos com as expectativas de AFONSO (1988), quando diz que é de se esperar que a escola

"ao assumir claramente a sua função de socialização, se transforme num espaço de problematização e de confronto pedagógicamente orientado de valores. Assim, sem que a socialização escolar possa ser entendida como *problematização*, todos os contributos recentes, na perspectiva inclusive de educação moral, tardarão a encontrar o eco necessário nas nossas escolas e até na formação dos futuros professores". (p. 43).

Nesse sentido, nos aliamos também ao pensamento de GANDHI (in CLARET, 1983), o qual afirma que "a instrução literária, por si só, não aumenta uma polegada à elevação moral de ninguém. A formação do caráter é indispensável à instrução literária" (p. 86).

Segundo DELVAL (1993), a escola deve atribuir importância à formação moral, que só é possível mediante práticas de cooperação. Há que se considerar que o espírito da moralidade deve, pois, permear toda a educação para que na convivência se construam as normas morais.

Se queremos educar nossas crianças para a autonomia, alguns princípios sugeridos por KAMII & DEVRIES (1991) poderão nos auxiliar. No aspecto sócio-emocional destacam os três seguintes:

- "1 - Encorajar a criança a tornar-se cada vez mais autônoma em relação aos adultos;
- 2 - Encorajar a criança a reagir com outras crianças e resolver os conflitos entre elas mesmas;
- 3 - Encorajar a criança a ser independente, a usar iniciativa própria no objetivo de suas curiosidades, ter confiança na habilidade de formar idéia própria das coisas, a exprimir suas idéias com convicção e lutar construtivamente com medos e angústias e não se desencorajar facilmente" (p. 33).

No aspecto cognitivo a autora conclama quatro princípios básicos, a saber:

- "1 - Ensinar no contexto do jogo da criança;
- 2 - Encorajar e aceitar as respostas "erradas" da criança;
- 3 - Compreender o que a criança pensa e ensinar de acordo com os três tipos de conhecimento;
- 4 - Ensinar tanto os conteúdos quanto os processos" (p. 39).

Os aspectos trabalhados neste capítulo nos permitem acreditar que, dependendo, pois, da nossa finalidade de educação, adotamos ou não os pressupostos da teoria piagetiana em nossa prática pedagógica, não nos esquecendo de que

"qualquer pai ou mãe sabe o que, no processo de educação, deve pedir à escola. À escola os pais pedem saber, conhecimento para seus filhos. Na trilogia fazer, poder e saber, a escola é vista como empenhada sobretudo com o saber. Tem-se clara a noção de que esse saber está ligado a um fazer e a um poder. Os pais pedem à escola saber, para seus filhos, a fim de que eles estejam aptos a fazer melhor as coisas, para adquirirem mais poder de ação. Mas é a partir do saber que eles vêm a escola incidindo na co-produção do ser humano" (LARA, 1993, p. 80).

Sabendo nós que a educação é responsabilidade de todos, lembremos que MOKREJS (1989) diz que é importante procedermos de forma a garantir "o desenvolvimento da capacidade de iniciativa fundamentada na tríade liberdade, igualdade e fraternidade - que constitui, em resumo, direitos do homem que devem estender-se também à infância" (p. 9).

Este estudo nos reporta ao seguinte pensamento: "A verdadeira educação consiste em pôr a descoberto o melhor de uma pessoa. Que livro melhor que o livro da humanidade?" (GANDHI, em CLARET, 1983 p.33). Aproveitando, perguntamos: Que instituições mais indicadas que a família e a escola numa efetiva aliança?

"Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão das responsabilidades: em alguns países conselhos de pais e de mestres reunidos constituem os verdadeiros inspiradores da pedagogia nova e realizam dessa forma a síntese desejada entre a família e a escola" (PIAGET, 1994, p. 50).

PIAGET (1994), ao abordar o desenvolvimento como função da educação, remonta ao artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, no qual está proclamado que "a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais". Isso "consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos"(p. 53). O alcance desse objetivo, segundo Piaget, está no direito à educação, também proclamado no referido artigo, que se caracteriza e concretiza no direito de encontrar na escola "tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta"(p. 53). Isso significa, para o autor, o direito à educação intelectual e à educação moral, pois, na realidade, a educação é um todo indissociável, "e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre moralmente"(p.61). Da mesma forma, se a moral é baseada numa submissão à autoridade, não se consegue ser ativo intelectualmente.

Sendo, pois, o pleno desenvolvimento do ser a finalidade precípua do processo educacional, cabe aqui uma reflexão sobre os meios possíveis e necessários para o atingimento desses objetivos. KOHLBERG & MAYER (1972) analisam algumas questões fundamentais e as estratégias predominantes na escolha dos fins educacionais sob a ótica das três grandes correntes da ideologia educacional do ocidente: a romântica, a da transmissão cultural e a progressivista, sendo esta defendida por eles.

O homem é um ser imperfeito, inacabado, que busca constantemente a sua verdade, procurando transcender-se a si mesmo e à situação histórica para aproximar-se da

perfeição. Como diz VASCONCELOS (1983), "o homem é uma pessoa ajustada na vida quando aceita a própria miséria de um ser que se julga grande e se descobre nu a cada momento e, talvez, na nudez esteja o seu verdadeiro sentido de ser" (p.40). Essa busca é marcada sobretudo pela vivência dos valores que caracterizam as expectativas, as aspirações e as ações do homem enquanto procura sua identidade, sua autonomia, contrapondo aquilo que é ao que deve ser, caminhando para um nível cada vez mais alto de desenvolvimento intelectual e moral - que se consolidará na idade adulta - realizando-se então como um ser no mundo e com o mundo. Os progressivistas "definem desenvolvimento como uma progressão através de estágios invariantes e ordenados em seqüência" (KOHLBERG & MAYER, 1972, p. 6). Neste mesmo texto, explicam que "os estágios são reorganizações hierárquicas; o atingimento de um estágio superior pressupõe atingimento do estágio anterior e representa uma reorganização ou transformação deste. Conseqüentemente, o atingimento do estágio ulterior é um válido objetivo da experiência educacional" (p.11).

Segundo o interacionismo, quanto mais se estimula a experiência, mais rápido será o avanço na série de estágios, defendendo, pois, a hipótese de que "algum conflito ou desacordo, em grau moderado ou ótimo, constitui a mais eficiente experiência para a mudança estrutural" (idem, p. 12). Cabe aqui um esclarecimento: "o objetivo do educador desenvolvimentista não é a aceleração do desenvolvimento, mas o eventual atingimento do adulto no mais alto estágio. Nesse sentido, o desenvolvimentista não está interessado na aceleração do estágio, mas em impedir o retardamento do estágio" (ibidem, p. 46). Evita-se o atraso apresentando estimulação nos 'períodos abertos' para a transposição para o outro estágio, ou seja, se uma criança está atrasada em alcançar um determinado estágio, ela pode estar 'aberta' para o estágio seguinte. Cabe ao educador trabalhar essa defasagem possibilitando o avanço da criança.

A educação ajuda o homem a responder às suas interrogações, a desvendar seus enigmas, encontrando a sua nudez, a sua verdade, a qual ele defenderá em todas as circunstâncias, caracterizando-se como um indivíduo que pensa e age com autonomia, no mais amplo sentido desse termo.

KOHLBERG & MAYER (1972) afirmam que a abordagem cognitivo-desenvolvimentista ou progressivista pode tratar de modo satisfatório a questão do 'é' (natural) e do 'deve' (ético), uma vez que "ela combina uma teoria psicológica do desenvolvimento com uma filosofia ético-racional do desenvolvimento" (p. 02). De acordo com essa abordagem, a educação deve promover a interação da criança com o meio, estimulando ativamente o desenvolvimento através da problematização, ou seja, da apresentação de problemas e conflitos resolvíveis. O progressivismo "vê a aquisição do conhecimento como uma mudança ativa nos padrões de pensamento, ocasionada pelas situações experienciais de resolução de problemas" (idem, p. 07). A moralidade é vista como "uma mudança ativa nos padrões de respostas às situações sociais problemáticas" (p. 07). Parecem ter ficado evidentes as ligações essenciais entre o desenvolvimento moral e o cognitivo, porém ressalte-se que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária mas não suficiente para o desenvolvimento moral e vice-versa.

Voltando ao artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, vemos enfatizado o respeito aos direitos do homem e à sua liberdade como meta da educação liberal. "A ideologia progressivista adiciona os postulados do desenvolvimento e democracia aos postulados do liberalismo" (ibidem p. 29). "Contida no termo 'desenvolvimento' está a noção de que um estado de maior desenvolvimento psicológico é mais valioso ou adequado que um estado de menor desenvolvimento" (p. 32). Por democracia educacional o progressivismo entende a relação professor-aluno baseada na justiça, sendo as decisões dos valores tomadas de maneira equitativa.

A importância que o desenvolvimento representa para a educação, segundo DELVAL (1993) está no fato de que, por uma parte, a educação deve impulsioná-lo e facilitá-lo e por outra, deve apoiar-se nele tornando a aprendizagem mais agradável e eficaz. O alcance dos objetivos educacionais nas atividades escolares está relacionado com três fontes: "lo que el sujeto quiere aprender e fazer, lo que puede, lo que debe" (p. 89). Os interesses do sujeito estão relacionados com sua idade. O que pode fazer depende do seu desenvolvimento. O interesse está muito relacionado com a capacidade de fazer. Algumas

coisas devem ser aprendidas e feitas para que a criança se torne um adulto responsável, autônomo. Para isso ele necessita de uma série de conhecimentos, habilidades e estratégias.

Como já foi mencionado, o desenvolvimento do ser envolve os âmbitos intelectual, social e moral. Nessa direção devem ser formulados os objetivos educacionais para que o indivíduo possa estar no mundo, compreendê-lo e nele atuar com conhecimento, numa inter-relação de justiça e cooperação, de forma que suas atitudes, retratando pensamentos evoluídos, sejam voltadas para o progresso geral da humanidade. Isso, se o nosso desejo for realmente formar homens intelectualmente, socialmente e moralmente livres.

Faz-se necessário, pois, que tenhamos o hábito de refletir sobre nossos objetivos como educadores, tendo em mente que "una reflexión sobre los fines de la educación es una reflexión sobre el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza, sobre las relaciones entre los seres humanos" (DELVAL, 1993, p. 88). Nossa reflexão deve estar baseada num aspecto fundamental, assim evidenciado por WHITEHEAD (in DELVAL, 1993): "Sólo hay una materia para la educación, y es la Vida en todas sus manifestaciones" (p. 100). Isso torna lúcido que a experiência de vida do aluno tem que estar integrada no processo ensino-aprendizagem, pois, como bem realça FELTRAN (1990), "o ser humano não é mero expectador dos fatos, ou simplesmente influenciado pelos mesmos. A ação que realiza, experienciando a vida, constitui-se em matéria-prima ou substância de sua adaptação intelectual e perceptiva, bem como da construção social" (p. 70).

Mais uma vez recorremos a Piaget (1994) para lembrar que a educação ativa se pauta fundamentalmente no seguinte princípio: "*compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção*, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir" (p. 17).

Uma sociedade que vem lutando pela implantação total da democracia, ou seja, pelo exercício e não apenas pelo discurso, requer ações inteligentes e nobres, que por sua vez só podem vir de homens capazes de refletir criticamente, de questionar, de resolver

problemas e tomar decisões com firmeza, conduzindo seus propósitos sob a égide da justiça e da cooperação. "A cooperação exerce tato no domínio da inteligência, quanto no da moralidade, um papel ao mesmo tempo libertador e construtivo"(FELTRAN,1990,p.82). E ninguém melhor do que a família e a escola para propiciar oportunidades e condições de uma educação que vise a esse nível de desenvolvimento do homem. Afinal, educação é vida, e esta só tem sentido se permite ao homem chegar ao melhor de suas possibilidades, de sua perfectibilidade, de sua realização enquanto ser social, racional e emocional. Educar é despertar e viver com o outro a solidariedade, a sabedoria e o amor existentes no ser humano. Isso é tarefa de todos que participam do processo de desenvolvimento da criança, seja na educação formal ou informal.

## *METODOLOGIA*

Este capítulo consta da descrição da pesquisa em termos metodológicos: os procedimentos adotados, os instrumentos utilizados, a população pesquisada. Este trabalho é um estudo comparativo, feito através de uma pesquisa de campo.

Esta pesquisa foi organizada a partir das descobertas e falhas da Pesquisa Piloto.

Com o objetivo de testar procedimentos de coletas de dados e melhorar o entendimento do assunto a ser pesquisado, foi realizada no segundo semestre de 1992 uma pesquisa piloto cujos principais aspectos são relatados a seguir.

### *1 - PESQUISA PILOTO*

Foram pesquisadas duas escolas, sendo uma da Rede Estadual, situada numa região periférica, e a outra da Rede Particular, situada na região central da cidade de Uberlândia, tendo como objetivo verificar o acompanhamento dos pais no rendimento escolar do aluno.

A população alvo desta pesquisa constituiu-se de pais, alunos e professores do CBA. Na escola estadual foram selecionadas amostras de três turmas, duas do CBAI, de alunos de seis e de sete anos de idade, e uma turma do CBAC, composta por alunos com idade média de oito anos.

Trabalhou-se nesta escola com nove alunos de cada turma, numa amostra de 27 alunos, 26 pais (havia 2 irmãos numa turma de CBAI) e 3 professores regentes. A amostra dos alunos foi escolhida a partir da indicação, solicitada aos professores, de três alunos bons, três médios e três fracos em cada turma.

Já na escola particular, devido às dificuldades decorrentes de seu funcionamento, trabalhou-se com vinte e um alunos, sendo nove do pré-escolar, nove da 1ª série e três da 2ª série. Não foi possível pesquisar os professores em função do término do ano letivo.

Foi aplicado um questionário aos pais, com perguntas abertas e fechadas que possibilitassem captar alguns aspectos da vida familiar e principalmente da relação pais-filhos-escola.

Os alunos foram entrevistados através de perguntas abertas sobre sua vida em casa e na escola que pudessem mostrar o envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos.

Uma entrevista com perguntas abertas foi aplicada aos professores da escola estadual, a respeito do rendimento escolar dos alunos, buscando captar sobretudo suas percepções sobre a influência do acompanhamento dos pais neste rendimento. Através dos alunos enviou-se um questionário para os pais, que deveriam responder e devolvê-los.

Cada aluno e cada professor da escola estadual foi entrevistado individualmente; o mesmo não aconteceu na escola particular, uma vez que, por motivos internos da escola, os alunos foram entrevistados coletivamente e os professores não dispuseram de tempo para ser entrevistados.

Os dados foram tabulados utilizando-se a categorização das respostas, indicando-se a frequência e a porcentagem das mesmas.

A escola estadual é aqui referida pela letra "X" e a escola particular pela letra "Y".

A análise dos dados levantados a partir do questionário dos pais evidenciou alguns aspectos relevantes, os quais descreveremos a seguir. Havia uma diferença marcante no grau de escolaridade e no nível ocupacional dos pais. A maioria dos pais das mães da escola estadual X tinham no máximo escolaridade de 1º grau incompleto, enquanto que quase todos os pais e mães da escola particular Y possuíam escolaridade de 3º grau. A escala Hutchinson, trabalhada por OLIVEIRA (1976), mostrou que a ocupação dos pais e das mães da escola X se encontrava, em sua maioria, nos níveis 1 e 2, caracterizando

trabalho braçal não especializado e trabalho braçal especializado respectivamente. Porém, a maioria dos pais e das mães da escola Y se encontrava no nível 5 desta escala, correspondente ao pequeno proprietário.

A grande maioria dos pais das duas escolas trabalhava em dois períodos. Quanto às mães que trabalhavam fora, em 1 e 2 períodos, apresenta-se um índice de 57,6% na escola X e 66,6% na escola Y.

Observa-se que é baixo o índice de mães, das duas escolas, que não trabalhavam fora. Porém acrescentando-se aí o índice das mães que trabalhavam apenas por um período, temos um considerável número de mães que poderiam estar mais tempo com seus filhos (65,3% para X e 57,2% para Y).

As famílias da escola X, em geral, eram mais populosas que as famílias da escola Y.

Pelos dados aqui expostos (escolaridade, ocupação), deduz-se que o nível sócio-econômico das famílias dos alunos da escola X era inferior ao das famílias dos alunos da escola Y.

A freqüência com que os pais afirmavam ir à escola dos filhos é maior naqueles da escola Y.

Tanto na escola X quanto na escola Y, é expressiva a porcentagem de pais (66,0%) que afirmaram ir à escola do filho atendendo à solicitação para participar de reuniões. É interessante notar que os pais da escola X compareciam menos à escola por motivos de festas e para conversar com a professora e mais por problemas disciplinares do que os da escola Y.

A grande maioria dos pais da escola X, 76,9%, disseram que seus filhos não exerciam atividades extra-classe, enquanto que 76,0% dos pais da escola Y disseram que seus filhos participavam de atividades como esporte, ballet, música e curso de línguas. Este dado também pode expressar as diferenças de origem sócio-econômica entre as populações atendidas pela escola pública e pela escola particular.

Os alunos das duas escolas estudavam em casa em média duas horas por dia. Os alunos da escola X em locais variados e também na cozinha, enquanto que os alunos da escola Y estudavam mais na sala e no quarto.

Um outro fator relevante é o tempo que os alunos passam assistindo televisão. Calculou-se uma média de 2,46 horas por dia para os alunos da escola X e 2,10 horas por dia para os alunos da escola Y. A preferência de todas as crianças estava nos programas infantis, como Mara, Eliana, Xuxa e Angélica, os desenhos, os filmes e as novelas, segundo afirmação dos pais.

O acompanhamento das tarefas de casa era feito nas duas escolas, em geral, pelas mães. A maioria dos pais da escola X, 57,7%, afirmava verificar se as lições estavam sendo feitas corretamente, o mesmo acontecendo com os pais da escola Y, com um índice de 81,0%.

38,4% dos pais da escola X disseram esclarecer as dúvidas dos filhos nas tarefas escolares, enquanto que na escola Y esse índice foi de 76,1%. Em relação ao cumprimento das atividades escolares, 69,2% dos pais dos alunos da escola X atribuíam conceitos Bom e Regular aos filhos. Ressalta-se que os pais dos alunos da escola Y tinham um melhor conceito do filho neste aspecto, pois 95,1% deles lhes atribuíam conceitos Ótimo e Bom.

A maioria dos pais da escola X, 69,2%, estavam satisfeitos com o rendimento escolar dos filhos, o que era unanimidade na escola Y. Cumpre ressaltar que tanto os pais de uma quanto da outra escola, em sua maioria, atribuíam o sucesso escolar ao filho. Quando havia insucesso, normalmente era creditado à escola ou à professora.

Todos os pais da escola X e quase todos da escola Y achavam que os filhos deviam ter dever de casa todos os dias. O motivo mais freqüentemente apontado por eles é que esta atividade reforça o aprendizado de sala de aula e desenvolve o hábito de estudo.

O nível de dificuldade do dever de casa para os filhos trouxe uma pequena diferença na opinião dos pais das duas escolas, uma vez que a metade dos pais da escola X atribuíram o conceito Razoável ao dever de casa, enquanto que 57,1% dos pais da escola Y consideravam de nível Fácil essas tarefas.

Grande parte de pais das duas escolas considerava o dever de casa sob forma de pesquisa como uma atividade importante, pois promoveria o desenvolvimento da criança, desenvolvendo a curiosidade e capacidade de raciocínio e trazendo novos conhecimentos, entre outras coisas. De modo geral, os pais eram favoráveis a esta atividade, desde que bem orientada e dirigida e não uma "mera cópia de enciclopédia", como manifestou um pequeno número de pais.

Nas entrevistas realizadas com as crianças também apareceram alguns aspectos relevantes, conforme o relato a seguir:

As crianças da escola X, em sua maioria, 62,9%, dormiam de dez a onze horas por dia, o que era afirmado por 42,7% da escola Y. As crianças da escola Y deitavam-se mais tarde e levantavam-se mais cedo, talvez pelo fato de exercerem atividades extra-classe no período da manhã, conforme declaração dos pais.

Entre as atividades praticadas pelas crianças da escola X, no período da manhã, aparece a execução dos deveres de casa, a lida da casa, brincar e assistir TV. Quanto às crianças da escola Y, a maioria dedicava o período da manhã às atividades extra-classe, o que coincide com a afirmação dos pais. Por isso mesmo, elas brincavam menos e assistiam menos TV nesse período.

No período da noite a situação era diferente no que se refere ao dever de casa. Poucas crianças da escola X faziam o dever neste horário, enquanto as crianças da escola Y, em sua maioria, assim procediam, brincando menos e assistindo menos TV também.

Ainda sobre as atividades das crianças, agora em relação aos finais de semana, é interessante destacar as grandes diferenças apresentadas entre uma e outra escola. As crianças da escola X brincavam mais, passeavam menos e visitavam mais seus parentes que os alunos da escola Y.

Havia grande semelhança em relação aos programas mais assistidos pelas crianças das duas escolas: programas infantis, desenhos, filmes e novelas caracterizavam a preferência das crianças.

Um fator interessante com relação à TV diz respeito ao aprendizado que ela proporciona ou não, segundo a percepção das crianças. Entre as principais coisas que elas

diziam aprender com a TV estavam: brincar, cantar, escovar os dentes, cuidados com a saúde. O que chama mais a atenção é que, embora gostassem muito de assistir TV e apontassem muitas coisas que se aprende com ela, 22,2% das crianças da escola X e 33,3% das crianças da escola Y disseram não aprender nada.

A maioria das crianças das duas escolas tinha a companhia da mãe no período da manhã. Isto está de acordo com os dados obtidos pelas declarações dos pais quanto ao horário de trabalho, como já foi analisado anteriormente. Mais uma vez cremos que essas crianças tinham condições de ser acompanhadas em sua vida escolar para que tivessem um melhor rendimento.

A maioria das crianças entrevistadas disse achar fácil o aprendizado da leitura e da escrita. Atribuíam isso ao fato de gostar de estudar, querer aprender e ter uma boa professora. Elas estavam satisfeitas com o ensino.

A grande maioria das crianças das duas escolas, numa média de 81,2%, achava fácil o dever, embora reclamasse que a professora passava muita tarefa. Curioso é que 51,8% das crianças da escola X diziam que a mãe ajudava a fazer os deveres, explicando, pegando na mão e até falando a resposta; já a maioria das crianças da escola Y, 61,9% dizia que ninguém ajudava.

Os dados acima expostos conferem com o que os pais das duas escolas disseram no que se refere ao nível de dificuldade dos deveres, porém, quanto à forma de acompanhamento, apenas as respostas das crianças da escola X coincidem com as respostas dos pais.

A seguir são apresentados os principais aspectos da entrevista feita com os três professores da escola X que regiam as turmas pesquisadas. Os professores classificavam os alunos quanto ao rendimento em Ótimo, Regular e Fraco de acordo com o desempenho dos mesmos nas atividades, observando todos os aspectos do processo de aprendizagem e avaliando o nível de alcance dos objetivos propostos, emitindo conceitos, principalmente conforme o rendimento demonstrado através das provas bimestrais, apesar de considerarem que este processo de avaliação tem falhas e precisa ser melhorado.

É consenso que o fator que mais interfere no rendimento escolar do aluno é o interesse, o incentivo, o apoio e a orientação da família, que pode aproveitar todas as oportunidades que o dia-a-dia oferece à criança em desenvolvimento.

Os professores entrevistados ressaltavam constantemente o quanto é importante e mesmo imprescindível o acompanhamento dos pais à vida escolar dos alunos e diziam que a escola deve mostrar isso a eles, deve cobrar deles a participação na vida escolar dos filhos e não apenas nos processos de eleição para diretor, como sempre acontece. Segundo os professores os pais são o fundamental no desenvolvimento geral da criança, exercendo uma grande influência no rendimento do aluno. Eles observaram que as crianças que tinham o acompanhamento dos pais apresentavam melhor desenvolvimento.

Este acompanhamento, segundo os professores, é caracterizado pela participação nas reuniões; pela observação do desempenho das crianças nas diversas atividades, pela verificação constante dos cadernos, dos deveres, das provas e até da assiduidade, pois às vezes as crianças faltam por qualquer motivo e os pais não ligam. Também são importantes o incentivo e o apoio que devem dar aos filhos, acreditando que eles são capazes de aprender e dando condições para que isso ocorra de fato e da melhor forma possível. "A criança necessita tanto do professor quanto dos pais" (fala de um professor).

O nível sócio-econômico da família e as condições de trabalho dos professores também interferem no rendimento do aluno, segundo os professores.

Os professores achavam que os pais deveriam reforçar o que é ensinado na sala de aula, acompanhar as tarefas, verificar suas dificuldades e motivações. Todavia, segundo eles, de modo geral os pais não compareciam às reuniões, não olhavam os cadernos, não falavam nada sobre o dever de casa. Os que costumavam ir à escola, diziam que o dever de casa devia ser bem dosado, dentro do que já tivesse sido trabalhado e concordavam que a criança precisa do dever de casa diariamente.

O procedimento dos professores para com os alunos que não faziam o dever de casa era variável. Um mandava bilhete para os pais pedindo que colocassem o filho para

fazer a tarefa do dia anterior, outro mandava fazer cópia, dava castigo e pedia para fazer o dever em casa e trazer assinado pelo pai e um terceiro professor mandava fazer na classe.

Por este fato percebe-se que, embora professores e pais ressaltassem a importância do dever de casa, havia uma certa dificuldade em lidar com este aspecto.

O mais importante deste trabalho é que ficou ressaltado que a escola necessita da participação da família, pois acredita que ela também é responsável pelo bom rendimento escolar do aluno.

A falta de comparabilidade entre as duas amostras e o fato de não ter sido possível entrevistar os professores de uma das escolas trouxe grande limitações a este estudo, em que pesem os subsídios que forneceu para a pesquisa principal deste trabalho.

## **2 - PESQUISA PRINCIPAL**

### **2.1 - POPULAÇÃO**

Em função dos objetivos propostos, trabalhou-se nesta pesquisa com pais, alunos, professores e diretores de duas escolas da cidade de Uberlândia sorteadas aleatoriamente. Uma pertence à rede estadual e a outra à rede particular de ensino, ambas situadas no mesmo bairro de uma das regiões periféricas da cidade.

#### **2.1.1 - Escola estadual**

A Escola Estadual, fundada em 1986 sob a jurisdição da 26ª Delegacia Regional de Ensino, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. No matutino, oferece o 1º grau (da 4ª a 8ª série) e as três séries do 2º grau; no vespertino oferece o 1º grau até a 5ª série e, no noturno, o 1º grau (de 5ª a 8ª série) e o 2º grau.

A escola possui 14 salas de aula com 42m<sup>2</sup> cada, uma biblioteca equipada com livros didáticos e de literatura, televisão e vídeo-cassete. Há também sala de professores, sala de diretor, sala destinada aos especialistas, secretaria, cantina, sala de mecanografia,

refeitório, sala para atendimento dentário e uma quadra de esportes. O espaço físico é, portanto, bem amplo e todas as dependências com os materiais nelas existentes apresentam muito bom estado de conservação.

Quanto ao quadro de pessoal, a escola conta com: 01 Diretor, 03 Vice-diretores, 02 Supervisores Pedagógicos, 02 Orientadores Educacionais, 81 Professores, 01 Secretário, 09 Auxiliares de Secretaria, 03 Bibliotecários, 02 Professores Eventuais e 26 Serventes Escolares, sendo 9 cantineiros (3 por turno), 09 Assistentes de turno (3 por turno) e 01 zelador.

O nível de escolaridade dos docentes é de 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> graus.

Dos alunos desta escola, 1.376 pertencem ao 1<sup>o</sup> grau, dos quais 306 são do CBA.

Para fins de comparação, foram escolhidas nessa escola três turmas do CBA, sendo, uma de 1<sup>a</sup> série, composta por alunos de seis anos que não tinham feito o pré-escolar, outra de 1<sup>a</sup> série, composta por alunos de sete anos que haviam cursado o pré-escolar, e uma outra de 2<sup>a</sup> série, com alunos de oito anos.

Foram pesquisados nove alunos de cada turma, sendo três apontados por seus professores como bons, três como regulares, três como fracos. Foram pesquisados também os pais desses alunos, seus professores regentes e o Diretor da escola. Tal procedimento foi utilizado para poder comparar amostras semelhantes de uma escola estadual e uma escola particular, amostras que seriam mais homogêneas quanto à sua composição de bons, regulares e fracos.

Isto totalizou 27 alunos, 27 pais, 3 professores e 01 diretor.

Os professores pesquisados nesta escola são graduados em Pedagogia, com experiência em alfabetização de 10 a 16 anos e com 1 a 6 anos de trabalho na escola.

### *2.1.2 - Escola particular*

A Escola Particular teve sua fundação no ano de 1937, funcionando sob a jurisdição da 26<sup>a</sup> Delegacia Regional de Ensino. Esta escola atende a clientela do Pré-

escolar e do 1º grau (de 1ª a 5ª série) em dois turnos assim distribuídos: no período matutino estudam os alunos de 3ª, 4ª e 5ª série e, no vespertino, os do Pré-escolar, da 1ª e da 2ª série.

A estrutura física da escola é pequena, porém todas as suas dependências e todos os tipos de material nela existentes estão em ótimo estado de conservação. Esta escola conta com 05 salas de aula, 01 sala de professores, 01 sala do diretor, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 cantina conjugada com refeitório, 01 almoxarifado, 01 sala de áudio com equipamentos como televisão, vídeo-cassete, projetor de slide, órgão e violão. Tem, ainda, uma sala de informática, com 05 computadores e 2 impressoras, uma área de lazer com alguns brinquedos e piscina, além de uma quadra para jogos.

Quanto aos recursos humanos, a escola é constituída por 01 diretor, 01 supervisor, 01 orientador, 15 professores, 01 secretário, 01 auxiliar de secretaria, 01 bibliotecário, 01 servente escolar, 01 cantineira e 01 guarda-noturno.

Os professores possuem escolaridade de 2º e 3º graus. Esta escola atende 189 alunos, dos quais 60 eram do CBA.

Trabalhamos aí com três turmas do CBA: uma de Pré-escolar, composta por alunos de seis anos de idade; uma de 1ª série, composta por alunos de sete anos, e uma de 2ª série, com alunos de oito anos.

Em cada turma foram escolhidos nove alunos, da mesma forma que na escola pública. Também foram pesquisados os pais, os professores-regentes desses alunos e o diretor da escola.

Nossa amostra nesta escola totalizou, portanto, 27 alunos, 27 pais, 03 professores e 01 diretor. Os professores pesquisados têm o 2º grau, tendo cursado o Magistério. A experiência com alfabetização é de 01 a 05 anos e o tempo de trabalho na escola pesquisada também varia de 01 a 06 anos.

Optamos por desenvolver a pesquisa com o pré-escolar e com a 1ª e 2ª séries iniciais do ensino fundamental por constituírem-se nas séries iniciais da alfabetização, onde se instala em boa medida, o fracasso escolar.

## **2.2 - INSTRUMENTOS**

Para coletar os dados de que necessitávamos utilizamos a entrevista com os professores (Anexo I) e com os diretores (Anexo II e III). O roteiro utilizado na entrevista do Anexo III foi extraído de CAMPOS (1994). A entrevista com os professores continha perguntas abertas, que giravam em torno do rendimento escolar de seus alunos, procurando evidenciar a importância ou não da participação dos pais na vida escolar do aluno. Neste contato foi solicitado que cada professor indicasse três alunos considerados bons, três regulares e três fracos. Aos diretores foram endereçadas perguntas enfocando principalmente as reuniões escolares e a participação dos pais nestas atividades e no processo educacional como um todo.

A entrevista foi o instrumento utilizado também com os alunos através de perguntas sobre sua cotidianidade escolar e familiar que nos revelassem o grau de cumplicidade pais-filhos no processo educacional escolar. (Anexo IV) Os dados dos pais foram coletados através de questionário contendo perguntas abertas e fechadas sobre a vida escolar e familiar de seus filhos e sobre alguns aspectos que possibilitassem a identificação do nível sócio-econômico das famílias e a existência do acompanhamento dos pais à vida escolar de seus filhos, (Anexo V).

## **2.3 - PROCEDIMENTOS**

Como foi dito antes, tanto na escola estadual como na escola particular, solicitamos ao professor-regente de cada turma da nossa amostra que indicasse três alunos bons, três fracos e três regulares quanto ao rendimento escolar, de acordo com sua percepção. Entrevistamos cada um destes alunos, que, de modo geral, se mostraram espontâneos, ficando à vontade para falar, participando com alegria e interesse dessa atividade.

Através desses alunos, enviamos questionários para seus pais, conseguindo as respostas de todos eles.

Os professores foram entrevistados individualmente pela pesquisadora, revelando grande interesse pela pesquisa, procurando fornecer todos os dados que julgavam relevantes dentro do estudo em questão.

Os diretores, ao serem entrevistados, também demonstraram interesse por este estudo, realçando os aspectos que consideravam importantes diante das perguntas e contribuindo da melhor forma para o desenvolvimento da pesquisa nas "suas" escolas.

Foi feita também uma análise da ficha individual dos alunos para verificar seu rendimento escolar, para comprovar a classificação feita pelo professor ao indicá-los nas categorias solicitadas, ou seja, bons, fracos e regulares, além de buscar subsídios para relacionar o rendimento escolar ao acompanhamento dos pais. Os dados encontrados confirmaram as indicações dos professores.

Tal como ocorrera no estudo piloto, feita uma pré-análise dos dados, verificaram-se grandes semelhanças entre os grupos de bons, regulares e fracos. Em vista disso, nas comparações subseqüentes tais sub-grupos foram ignorados, como aparece no capítulo seguinte.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De posse dos dados, partimos para a tabulação dos mesmos, agrupando-se as respostas em categorias, indicando-se a frequência e a porcentagem das mesmas.

Analisando-se os dados coletados na escola estadual, aqui representada pela letra "A," e na escola particular, indicada pela letra "B", alguns aspectos merecem ser ressaltados, como veremos na descrição das respostas dos sujeitos (Pais, Alunos, Professores e Diretores) que compõem nossa amostra.

### 1 - PAIS

#### 1.1 - Grau de escolaridade

O nível de escolaridade da maioria dos pais (55,5%) e das mães (63,0%) da escola estadual A se concentra no 1º grau incompleto. Na escola particular B a situação é inversa, uma vez que o nível de escolaridade dos pais se encontra, em sua maioria (59,2%), entre o 2º grau completo e o 3º grau, o mesmo acontecendo com as mães, num índice de 51,8%, conforme tabela abaixo.

Tabela 01 - Grau de escolaridade dos pais

	Escola A (N=27)				Escola B (N=27)			
	PAI		MÃE		PAI		MÃE	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Analfabeto	-	-	01	3,70	-	-	-	-
1o. Grau inc.	15	55,56	17	62,96	06	22,22	05	18,52
1o. Grau comp	03	11,11	03	11,11	01	3,70	03	11,11
2o. Grau inc.	01	3,70	02	7,41	04	14,81	04	14,81
2o. Grau comp	02	7,41	03	11,11	04	14,81	09	33,33
3o. Grau inc.	-	-	-	-	06	22,22	02	7,41
3o. Grau comp.	02	7,41	01	3,70	06	22,22	03	11,11
SR (*)	04	14,81	-	-	-	-	01	3,70
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

(\*) SR - Sem Resposta

Isto denota uma diferença marcante entre as duas escolas, pois embora ambas estejam situadas no mesmo bairro, atendem clientela bem diferentes quanto ao grau de escolaridade dos pais.

### 1.2 - Profissão

Os dados apresentados na tabela 02 ressaltam outra grande diferença entre os pais da escola A e B. Trabalhando-se com a escala ocupacional de Hutchinson, segundo OLIVEIRA (1976), vemos que a profissão da maioria dos pais da escola A (59,2%) se concentra nos níveis 1 e 2, referentes ao Trabalho braçal não especializado e Trabalho braçal especializado, respectivamente. A profissão das mães que trabalham fora (33,3%) se concentra nos níveis 2 (acima especificado) e 3, referente à Supervisão de mão-de-obra braçal.

Quanto à escola B, temos uma situação bem diferente, pois a profissão da maioria dos pais (85,1%) e das mães (55,5%) está concentrada nos níveis 4, Trabalho burocrático, e 5, Pequeno proprietário, da escala Hutchinson.

Tabela 02 - Profissão dos pais segundo a escala Hutchinson

NÍVEIS	CARACTERÍSTICAS DAS PROFISSÕES	Escola A (N=27)				Escola B (N=27)			
		PAI		MÃE		PAI		MÃE	
		F	%	F	%	F	%	F	%
01	Trabalho Braçal Não Especializado	04	14,81	-	-	-	-	-	-
02	Trabalho Braçal Especializado	12	44,44	06	22,22	03	11,11	-	-
03	Supervisão de Mão de Obra Braçal	01	3,70	03	11,11	-	-	-	-
04	Trabalho Burocrático	03	11,11	-	-	09	33,33	11	40,74
05	Pequeno Proprietário	03	11,11	-	-	14	51,85	04	14,81
06	Médio Proprietário	-	-	-	-	-	-	-	-
07	Grande Proprietário	-	-	-	-	-	-	-	-
	Não Trabalha	-	-	18	66,67	-	-	11	40,74
	SR	04	14,31	-	-	01	3,70	01	3,70
	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Destaca-se que a maioria das mães da escola A (66,6%) não trabalha fora; enquanto que, da escola B, apenas 40,7% estão nesta categoria.

Relacionando-se os dados deste item aos do item anterior, podemos caracterizar as populações atendidas pelas duas escolas e dizer que o nível sócio-econômico dos pais da escola A é inferior ao da escola B, como acontece com o grau de escolaridade.

### 1.3 - Horário de trabalho

Conforme se observa na tabela 03, a maioria dos pais das duas escolas (66,6% para A e 81,5% para B) trabalham o dia todo, ou seja, em dois períodos. Neste horário, apenas 18,5% das mães da escola A e 48,1% da escola B é que se dedicam ao trabalho fora de casa.

Temos um índice de 66,6% de mães da escola A que não trabalham fora. Na escola B, este índice é de 40,7%.

Tabela 03 - Horário de trabalho dos pais

	Escola A (N=27)				Escola B (N=27)			
	PAI		MÃE		PAI		MÃE	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1 período	-	-	03	11,11	01	3,70	03	11,11
2 períodos	18	66,67	05	18,52	22	88,50	13	48,15
3 períodos	03	11,11	01	3,70	03	11,11	-	-
Noite	02	7,41	-	-	-	-	-	-
NTF	-	-	18	66,67	-	-	11	40,74
SR	04	14,81	-	-	01	3,70	-	-
TOTAL	27	100	27	100	27	100	27	100

À primeira vista deduz-se que uma boa porcentagem de mães da escola A e a maioria das mães da escola B não ficam com seus filhos durante a semana, porque estão trabalhando. Porém, uma análise mais cuidadosa da tabela acima nos permite dizer que, embora grande parte das mães trabalhe fora, é provável que mais da metade do total de mães estejam com seus filhos no período da manhã, uma vez que, somando-se as porcentagens das mães que trabalham somente um período por dia (sendo este à tarde) com a porcentagem das mães que não trabalham, temos os índices de 77,7% na escola A e 51,8% na escola B.

Isto pode significar que estas mães devem dispor de tempo para estar com seus filhos de manhã, quando eles não estão na escola. Pressupõe-se, portanto, que seus filhos poderiam ter o acompanhamento da vida escolar por parte das mães, pelo menos.

#### *1.4 - Número de filhos*

Utilizando-se o cálculo da média ponderada nos dados da tabela 04, obtivemos a média de 2,6 filhos por casal da escola A e 2,2 filhos por família da escola B.

Tabela 04 - Número de filhos das famílias

Número de Filhos	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Um filho	04	14,81	01	3,70
Dois filhos	12	44,44	19	70,37
Três filhos	05	18,52	07	25,93
Quatro filhos	05	18,52	-	-
Mais de Quatro filhos	01	3,70	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

As famílias de ambas escolas não são numerosas, porém, com pequena diferença, as famílias da escola A são mais populosas, o que pode ser indicio do nível sócio-econômico característico da amostra em pesquisa.

#### *1.5 - Freqüência com que os pais vão à escola dos filhos e motivo pelo qual o fazem*

A maioria dos pais da escola A (51,8%) disse ir à escola do filho uma vez por mês. Num índice de 33,3%, os pais da escola B disseram ir uma vez por bimestre ou sempre que possível e necessário, conforme tabela a seguir.

**Tabela 05 -** Freqüência com que os pais vão à escola dos filhos e motivo pelo qual o fazem segundo suas respostas

Freqüência/Motivo	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
<b>Frequência</b>				
Uma vez por mes	14	51,85	04	14,81
Uma vez por bimestre	03	11,11	09	33,33
Uma vez por semestre	01	3,70	01	3,70
Outros	09	33,33	09	33,33
SR			04	14,81
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>
<b>Motivo (*)</b>				
Entrega de Notas	15	55,56	05	18,52
Reunião	17	62,96	19	70,3
Problemas Disciplinares	10	37,04	05	18,52
Festas	09	33,33	16	59,26
Conversa com a professora	19	70,37	14	51,85
Outros	01	3,70	01	3,70

(\*) - Não excludente

Quanto aos motivos que levam os pais à escola dos filhos, é expressiva a porcentagem de pais, das duas escolas, que disseram ir para atender à solicitação para participar de reuniões (63,0%) para A e 70,3% para B).

Os pais da escola A vão mais para resolver problemas disciplinares e para conversar com a professora do que os pais da escola B. Enquanto que estes afirmaram freqüentar mais as festas do que aqueles, mesmo porque nas escolas particulares parecem acontecer mais freqüentemente estas atividades.

### *1.6 - Atividades extra-classe dos filhos*

A tabela 06 mostra que 48,2% dos pais da escola A disse que seus filhos exercem atividades extra-classe, como esporte, música, curso de línguas e aula particular. Já na escola B é menor o número de pais que fizeram esta afirmação, 33,3%, sendo esporte e informática os tipos de atividades.

**Tabela 06 - Participação dos alunos em atividades extra-classe e tipo de atividade de que participam de acordo com os pais**

Participação/Atividade	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
<b>Participação</b>				
SIM	13	48,20	09	33,33
NÃO	14	51,85	18	66,67
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>
<b>Tipo de Atividade</b>				
Esporte	10	37,04	08	29,63
Música	01	3,70		
Curso de Línguas	01	3,70		
Aula particular	01	3,70		
Informática			01	3,70
Nenhuma	14	51,85	18	66,67
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

### *1.7 - Estudo em casa : tempo e local*

Tanto os alunos da escola A quanto os alunos da escola B estudam em média de 1 a 2 horas por dia, segundo afirmação dos pais, conforme tabela 07.

Ressalte-se que dois pais da escola A e cinco da escola B disseram que seus filhos não têm horário para estudar em casa, o que tanto pode indicar que não têm horário fixo quanto que não têm tempo, pois estes alunos estão entre os que exercem atividades extra-classe.

**Tabela 07 - Tempo e local de estudo dos alunos em casa segundo respostas dos pais**

Tempo/Local de Estudo	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
<b>Tempo</b>				
Meia hora	02	7,41	04	14,81
Uma hora	09	33,33	06	22,22
Duas horas	09	33,33	06	22,22
Três horas	05	18,52	03	11,11
Tempo suficiente p/ fazer as tarefas	-	-	03	11,11
Não tem horário	02	7,41	05	18,52
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>
<b>Local</b>				
Na sala de jantar	07	25,93	05	18,52
Na biblioteca	-	-	02	7,41
Na copa	04	14,81	04	14,81
No quarto	06	22,22	08	29,63
Na cozinha	02	7,41	03	11,11
Outros	06	22,22	-	-
SR	02	7,41	05	18,52
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Quanto ao local de estudo em casa, os alunos da escola A, segundo os pais, estudam com mais frequência na sala de jantar, no quarto e na área de serviço. Os alunos da escola B estudam mais no quarto, na sala e na cozinha.

Estes dados referentes ao local de estudo dos alunos em casa podem ser analisados como mais um indicativo do nível sócio-econômico da amostra.

### 1.8 - Televisão : tempo e programas

Observa-se na tabela 08 que as maiores percentagens de tempo dedicado à TV se encontram nas faixas de duas horas e de mais de quatro horas no que se refere à escola A. Quanto à escola B, as maiores percentagens estão nas faixas de uma a três horas.

**Tabela 08 -** Tempo gasto pelos alunos assistindo televisão e programas mais assistidos segundo os pais

Tempo\Programas	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
<b>Tempo</b>				
Uma hora	05	18,52	09	33,33
Duas horas	10	37,04	07	25,93
Três horas	03	11,11	07	25,93
Quatro horas	03	11,11	03	11,11
Mais de quatro horas	06	22,22	01	3,70
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>
<b>Programas mais assistidos(*)</b>				
Programa Infantil	22	81,48	19	70,37
Desenho	06	22,22	12	44,44
Filme	05	18,52	09	33,33
Novela	04	14,81	06	22,22
Jornal Nacional	02	7,41	-	-
Jornal Nacional	11	40,74	05	18,52
Programa de Auditório	01	3,70	-	-
Programa Educativo( TVE )	01	3,70	-	-
Mundo Animal	-	-	02	7,41
Futebol	-	-	-	-

(\*) - Não excludente

Percebe-se que, de modo geral, os alunos da escola A assistem mais TV que os alunos da escola B.

Com relação aos programas mais assistidos pelas crianças na opinião dos pais, a situação é quase a mesma nas duas escolas. A preferência dos alunos está nos programas infantis, nos desenhos, nos filmes e nas novelas.

### 1.9 - Acompanhamento das tarefas de casa

Todos os pais da escola A e da escola B afirmaram que as tarefas de casa são acompanhadas por alguém.

A grande maioria dos alunos da escola A têm suas tarefas acompanhadas pela mãe (92,6%); enquanto que na escola B é de 66,6% o índice de mães que fazem isso, conforme tabela abaixo.

Tabela 09 - Quem e como acompanha as tarefas de casa dos alunos de acordo com os pais

Quem/Como Acompanha (*)	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
<b>Quem</b>				
Pai	05	18,52	09	33,33
Mãe	25	92,60	18	66,67
Irmão mais velho	06	22,22	01	3,70
Avó	01	3,70	-	-
Prima	01	3,70	-	-
Professora particular	-	-	01	3,70
<b>Como</b>				
Verifica se as lições estão sendo feitas	17	62,96	09	33,33
Verifica se as lições estão sendo feitas corretamente	23	85,50	15	55,56
Esclarece as dúvidas	17	62,96	17	62,90
Orienta a busca de informações	15	55,56	13	48,15
Quando não sabe leva sem saber	-	-	01	3,70
SR	-	-	01	3,70

(\*) - Não excludente

O pais das duas escolas olham menos os deveres dos filhos do que as mães.

Como foi visto anteriormente (item III), a porcentagem de mães que não trabalham fora é maior na escola A e talvez por isso, nesta escola, seja maior o número de mães que acompanham as tarefas do que na escola B.

Quanto à maneira como este acompanhamento é feito, cumpre salientar uma grande diferença entre as duas escolas, uma vez que os pais da escola A parecem mais

preocupados com o cumprimento desta atividade, pois 85,5% deles verificam se as tarefas estão sendo feitas e se estão corretas; apenas 55,5% dos pais da escola B assim procedem.

### *1.10 - Cumprimento das atividades escolares*

De acordo com a tabela 10, os pais dos alunos das escolas A e B, de modo geral, atribuem conceito Ótimo e Bom aos filhos neste aspecto da vida escolar. Portanto, os pais devem estar realmente a par das tarefas que eles desenvolvem, pelo menos em casa, como aparece no item anterior.

Tabela 10 - Classificação dos pais quanto ao cumprimento das atividades escolares por parte dos filhos

Conceito	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Ótimo	12	44,44	12	44,44
Bom	08	29,63	10	37,04
Regular	05	18,52	03	11,11
Fraco	02	7,41	02	7,41
TOTAL	27	100	27	100

### *1.11 - Rendimento escolar*

A grande maioria dos pais dos alunos das duas escolas (85,1% para A e 92,5% para B) disseram que o rendimento escolar dos filhos é satisfatório.

Na atribuição dos fatores responsáveis pelo sucesso do aluno é interessante notar que a maioria dos pais das duas escolas alegaram principalmente que os filhos têm demonstrado bom desenvolvimento, não apresentando dificuldades na escola. Uma pequena porcentagem de pais das duas escolas atribuíram à escola o sucesso do aluno, conforme se verifica na tabela 11.

**Tabela 11 - Opinião dos pais quanto ao rendimento escolar dos filhos**

Opinião/Motivo	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
<b>É satisfatório porque:</b>				
Apresenta bom desenvolvimento	13	48,15	12	44,44
Não tem dificuldade na escola	04	14,81	08	29,63
É esforçado	05	18,52	02	7,41
A escola é boa	01	3,70	03	11,11
<b>Não é satisfatório porque:</b>				
Está com dificuldades	02	7,41	01	3,70
As greves atrasam o ensino	01	3,70	-	-
O filho é "voado"	-	-	01	3,70
SR	01	3,70	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Destaca-se que o pequeno número de pais que não estão satisfeitos com o rendimento escolar dos filhos não atribuem a causa do insucesso diretamente à escola, como costuma acontecer.

### *1.12 - Atitude dos pais diante das dificuldades de aprendizagem dos filhos*

Os pais das duas escolas, na grande maioria, procuram usar do reforço em casa para resolver as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus filhos. Uma outra alternativa por eles indicada é ir à escola para conversar com a professora ou a supervisora, conforme nos revela a tabela abaixo.

**Tabela 12 - Alternativas apresentadas pelos pais diante dos problemas de aprendizagem dos filhos**

Alternativas (*)	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Aulas Particulares	06	22,22	02	7,41
Reforço em casa	18	66,67	18	66,67
Conversa com a professora ou supervisora	11	40,74	13	48,15

(\*) - Não excludente

Esta atitude dos pais pode contribuir para a melhoria da aprendizagem do aluno, principalmente mais ao final do ano, quando aumentam as preocupações com a aprovação/reprovação do filho.

### 1.13 - Dever de casa

#### 1.13.1 - Opinião dos pais quanto à necessidade diária

Quase todos os pais da escola A (92,6%) e todos os pais da escola B (100%) concordam que os seus filhos tenham dever de casa todos os dias, justificando que esta atividade diária reforça o que foi trabalhado em sala de aula, permitindo, pois, uma aprendizagem de melhor qualidade. Acresce-se a isto a formação do hábito de leitura e estudo em casa.

Tabela 13 - Opinião dos pais quanto à necessidade do dever de casa diariamente

Opinião/Motivo	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
<b>É necessário porque:</b>				
Reforça o aprendizado da aula	22	81,48	21	74,07
Desenvolve mais a leitura	01	3,70	-	-
O filho tem dificuldade no português	01	3,70	-	-
Desenvolve o hábito de estudo	-	-	03	11,11
Torna a criança mais responsável	-	-	03	11,11
Não sobra tempo p/ ficar na rua	01	3,70	-	-
<b>Não é necessário porque:</b>				
A mãe tem dificuldade p/ ensinar porque tem pouco estudo	01	3,70	-	-
Se a cr. passa a manhã fazendo tarefa, vai p/ a escola cansada	01	3,70	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Os pais das duas escolas atribuem grande importância a esta atividade do processo escolar de ensino-aprendizagem e mostram acreditar que isso contribui positivamente para o desenvolvimento intelectual da criança.

### 1.13.2 - Opinião dos pais quanto ao nível de dificuldade

Há uma semelhança na percepção que os pais das duas escolas têm em relação ao nível de dificuldade do dever de casa para os filhos. A maior porcentagem das opiniões se encontra no nível Razoável, conforme mostra a tabela 14. Isto talvez por acharem que seus filhos têm bom desenvolvimento e que não apresentam dificuldades na escola, como foi visto anteriormente.

Tabela 14 - Opinião dos pais quanto ao nível de dificuldade do dever de casa para os filhos

Opinião	Escola A (N=27)		Escola B(N=27)	
	F	%	F	%
Fácil	11	40,74	10	37,04
Razoável	14	51,85	17	62,96
Difícil	01	3,70	-	-
SR	01	3,70	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

### 1.13.3 - Opinião dos pais quanto ao dever de casa sob forma de pesquisa

Os pais dos alunos das duas escolas, numa considerável porcentagem (88,8%), vêm no dever de casa sob forma de pesquisa uma atividade importante porque desperta mais interesse pelo estudo, desenvolvendo mais a criança, proporcionando melhor aprendizagem, sem contar que (na opinião de alguns pais) desenvolve o hábito de pesquisa, de busca e ainda é um meio de os pais acompanharem o estudo do filho, conforme expressa a tabela a seguir.

**Tabela 15 - Opinião dos pais quanto ao dever de casa sob forma de pesquisa**

Opinião/Motivo	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
<b>É importante porque:</b>				
Desenvolve mais a criança	07	25,93	05	18,52
Desperta mais interesse pelo estudo	04	14,81	10	37,04
Melhora a aprendizagem	10	37,04	04	14,81
A cr. aprende a procurar por si mesma a solução p/ seus problemas	02	7,41	-	-
A cr. utiliza a biblioteca da escola	01	3,70	-	-
Desenvolve mais o hábito de pesquisa e leitura	-	-	04	14,81
É uma forma de os pais acompanharem o estudo dos filhos	-	-	01	3,70
<b>Não é importante porque:</b>				
É pouco aproveitável	01	3,70	-	-
Não tem tempo p/ acompanhar a cr.	-	-	02	7,41
Há outras formas de aprendizagem	-	-	01	3,70
SR	02	7,41	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

#### *1.14 - Influência da TV e do vídeo-game na aprendizagem do aluno*

É diversificada a opinião dos pais neste aspecto. Porém, uma análise mais detalhada na tabela 16 nos leva a perceber que é considerável o índice de pais, nas duas escolas, que acham negativa a influência da TV e do vídeo-game na aprendizagem da criança. No entanto, no que se refere ao lado positivo da influência destes meios de comunicação, é significativa a diferença no percentual das opiniões, sendo de 14,8% o índice para os pais da escola A e 48,1% para os pais da escola B, como podemos verificar na tabela seguinte.

**Tabela 16 -** Influência da televisão e do vídeo-game na aprendizagem dos alunos segundo os pais

Influência	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Atrapalha muito( tira a atenção dos estudos, ensina muitas besteiras, nada de educativo)	07	25,93	08	30,00
O vídeo-game perturba a cabeça da criança, atrapalha mais que a TV	02	7,41	-	-
Dependendo do programa a influência é positiva ou negativa	08	29,63	04	14,81
Traz coisas importantes para o aprendizado	04	14,81	13	48,15
Nenhuma	02	7,41	02	7,41
SR	04	14,81	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

### 1.15 - Atividades desenvolvidas pelos alunos segundo os pais

#### 1.15.1 - No período da manhã

Os alunos da escola A e da escola B distribuem as atividades da parte da manhã entre fazer os deveres, assistir TV e brincar.

Destaca-se que a maioria das crianças das duas escolas (66,6% para A e 77,7% para B) fazem os deveres de casa nesse período, conforme a tabela 17.

**Tabela 17 -** Atividades desenvolvidas pelos alunos, no período da manhã, segundo as respostas dos pais

Atividades (*)	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Faz os deveres	18	66,67	21	77,78
Assiste TV	07	25,93	16	59,30
Brinca	15	55,56	19	70,37
Ajuda nas tarefas domésticas	05	18,52	01	3,70
Trabalha fora	02	7,41	-	-

(\*) - Não excludente

### 1.15.2 - No período noturno

A maioria dos alunos das duas escolas brincam e assistem mais TV à noite, segundo os pais. Numa porcentagem menor, eles fazem os deveres também neste horário, como mostra a tabela abaixo.

**Tabela 18 -** Atividades desenvolvidas pelas crianças, no período noturno, segundo as respostas dos pais

Atividades (*)	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Faz os deveres	13	48,15	09	33,33
Assiste TV	14	51,85	14	51,85
Brinca	20	74,07	27	100
Passaia	03	11,11	03	11,11
Ajuda nas tarefas domésticas	02	7,41	-	-
Pratica esporte	-	-	02	7,41

(\*) - Não excludente

Observa-se que a rotina das crianças das duas escolas apresenta mais semelhanças que diferenças quanto às atividades por elas praticadas, embora pertençam a famílias diferentes quanto ao nível sócio-econômico.

### 1.15.3 - Nos finais de semana e feriados

A tabela 19 mostra que os alunos da escola A assistem mais TV que os alunos da escola B. Porém, eles passeiam menos e brincam menos também.

**Tabela 19 - Atividades desenvolvidas pelas crianças nos finais de semana e feriados segundo as respostas dos pais**

Atividades (*)	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Faz os deveres	04	14,81	-	-
Assiste TV	06	22,22	05	18,52
Brinca	13	48,15	21	77,80
Passaia	22	81,48	27	100
Vai à casa de parentes	04	14,81	04	14,81
Ajuda o pai no comércio	01	3,70	-	-
Pratica esporte	03	11,11	06	22,22
Vai à missa	-	-	04	14,81
Ajuda nos afazeres domésticos	-	-	01	3,70

(\*) - Não excludente

O interessante é que nenhum aluno da escola B, segundo os pais, faz os deveres nos finais de semana e feriados. Nota-se também que é pequeno o índice de alunos da escola A que fazem o dever neste período. Isto talvez seja porque os professores não passem dever nos finais de semana ou porque os alunos o fazem na segunda-feira de manhã.

## 2 - ALUNOS

### 2.1 - Tempo de sono

De acordo com a tabela 20, os alunos das duas escolas dormem em média de 10 a 12 horas por dia (77,7% para a escola A e 85,1% para a escola B).

**Tabela 20 - Tempo de sono dos alunos de acordo com suas respostas**

Horas de Sono	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Oito horas	01	3,70	-	-
Oito horas e meia	02	7,41	-	-
Nove horas	-	-	03	11,11
Nove horas e meia	03	11,11	01	3,70
Dez horas	04	14,81	05	18,52
Dez horas e meia	04	14,81	01	3,70
Onze horas	02	7,41	11	40,74
Onze horas e meia	05	18,52	02	7,41
Doze horas	06	22,22	04	14,81
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

## 2.2 - Atividades desenvolvidas pelos alunos

### 2.2.1 - No período da manhã

A tabela 21 mostra que todos os alunos da escola A (100%) e 74,1% dos alunos da escola B disseram fazer os deveres de casa no período da manhã. Dados estes que só coincidem com a declaração dos pais da escola B, de acordo com a tabela 17.

**Tabela 21 - Atividades desenvolvidas pelos alunos, no período da manhã, segundo suas respostas**

Atividades (*)	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Brinca	10	37,04	19	70,30
Faz os deveres	27	100	20	74,07
Assiste TV	18	66,67	17	62,90
Ajuda nas tarefas domésticas	07	25,93	03	11,11
Trabalha fora	01	3,70	-	-
Pratica esporte	-	-	02	7,41

(\*) - Não excludente

### 2.2.2 - No período noturno

Da hora em que chegam da escola até a hora de dormir, os alunos das duas escolas, na quase totalidade, assistem TV. Em segundo lugar elas brincam e em terceiro fazem os deveres; conforme tabela abaixo.

Tabela 22- Atividades desenvolvidas pelas crianças, no período noturno, segundo suas respostas

Atividades (*)	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Brinca	12	44,44	20	74,07
Faz os deveres	04	14,81	07	25,93
Assiste TV	26	96,30	27	100
Pratica esporte			01	3,70
Anda de bicicleta			03	11,11

(\*) - Não excludente

### 2.2.3 - Nos finais de semana e feriados

Os finais de semana dos alunos das duas escolas não são muito diferentes. De modo geral, eles brincam, vão ao clube, assistem TV, visitam parentes e amigos, entre outras coisas. A porcentagem dos que afirmam assistir TV aos finais de semana (40,74 e 25,93) é menor que os dados do período matutino (60,67 e 62,90) e que o período noturno (96,30 e 100,00).

**Tabela 23 - Atividades desenvolvidas pelas crianças nos finais de semana e feriados segundo suas respostas**

Atividades (*)	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Brinca	20	74,07	16	59,26
Faz os deveres	05	18,52	01	3,70
Assiste TV	11	40,74	07	25,93
Visita os parentes	06	22,22	14	51,85
Vai ao clube	17	62,90	16	59,26
Passeia	03	11,11	07	25,93
Vai à igreja	01	3,70	02	7,41
Ajuda o pai na feira	01	3,70	-	-
Ajuda nas tarefas domésticas	-	-	02	7,41
Descansa	-	-	01	3,70

(\*) - Não excludente

### 2.3 - Programas mais assistidos pelos alunos na televisão

Com relação aos programas mais assistidos pelas crianças, a tabela 24 aponta as novelas com uma grande audiência nas duas escolas (96,3% para a escola A e 92,6% para a escola B), o que não coincide com as informações dadas pelos pais, como vimos anteriormente na tabela 08.

Ainda na tabela 24 os dados mostram que as crianças da escola A assistem menos os programas infantis do que as crianças da escola B.

**Tabela 24 - Programas mais assistidos pelas crianças na televisão segundo suas respostas**

Programas mais assistidos (*)	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Programa Infantil	04	14,81	13	66,67
TV Colosso	16	59,26	13	48,15
Desenho	05	18,52	06	22,22
Novela	26	96,30	25	92,60
Filme	02	7,41	06	22,22
Jornal	02	7,41	03	11,11
Programa de auditório	-	-	06	22,22

(\*) - Não excludente

## 2.4 - Aprendizagem através da TV

De acordo com a tabela 25, conforme a percepção dos alunos, é variado o conteúdo do aprendizado através da TV, refletindo mais influências positivas do que negativas deste meio de comunicação. Estes dados não estão de acordo com a opinião dos pais, conforme mostrou a tabela 16. Contudo, é considerável o índice de alunos das duas escolas que dizem não aprender nada com a TV (44,4% para a escola A e 33,3% para a escola B).

Tabela 25 - O que se aprende com a televisão, na opinião dos alunos

Tipo de Aprendizado	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Brincadeiras, jogos	05	18,52	07	25,93
Cantar, dançar	03	11,11	02	7,41
Falar, escrever, fazer teatro	01	3,70	01	3,70
Habilidades diversas	01	3,70	04	14,81
Ler o nome do irmão: SAIMONS	01	3,70	-	-
Prevenir-se	02	7,41	04	14,81
Matar, roubar, estudar e brincar	01	3,70	-	-
Nenhum	12	44,44	09	33,33
SR	01	3,70	-	-
TOTAL	27	100	27	100

## 2.5 - Companhia dos alunos no período da manhã

A grande maioria dos alunos das duas escolas disseram estar com a mãe na parte da manhã.

Analisando-se a tabela 26, vemos que um pequeno número de crianças da escola B fica somente com a empregada neste horário.

Estes dados confirmam nossas observações feitas anteriormente em vista da tabela 03, em relação ao horário de trabalho dos pais. Mais uma vez ressalta-se que as mães

podem aproveitar a oportunidade de estar com os filhos para participar da vida escolar deles, acompanhando mais de perto o estudo principalmente.

Tabela 26 - Com quem os alunos ficam no período da manhã de acordo com as respostas dos mesmos

Companhia	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
A mãe	07	25,93	04	14,81
A mãe e os irmãos	11	40,74	05	18,52
A mãe e a avó	01	3,70	-	-
A mãe, a avó e o tio	01	3,70	-	-
A mãe e a ajudante	-	-	07	25,93
A mãe, a ajudante e o irmão	-	-	01	3,70
A mãe, o pai e os irmãos	-	-	03	11,11
A avó	02	7,41	-	-
O irmão	02	7,41	-	-
O pai	01	3,70	-	-
A avó e os tios	01	3,70	01	3,70
A empregada	-	-	06	22,22
Trabalha	01	3,70	-	-
TOTAL	27	100	27	100

### 2.6 - Percepção dos alunos sobre o aprendizado da leitura e da escrita

De modo geral, os alunos das duas escolas associam o aprendizado da leitura e da escrita à sua função social. Há, no entender das crianças, principalmente as da escola A (70,4%), uma grande relação entre alfabetização e a profissão que terão quando adultas, conforme verificamos na tabela 27.

**Tabela 27 -** Percepção dos alunos quanto ao aprendizado da leitura e da escrita segundo suas respostas

Opinião/Motivo (*)	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
<b>É Bom porque:</b>				
A professora é boa	01	3,70	-	-
A gente aprende muitas coisas	13	48,15	01	3,70
A gente ganha recompensa	01	3,70	01	3,70
A gente pode ler e escrever muitas coisas	09	33,33	19	70,37
Quando crescer, a gente pode ter uma profissão	20	74,07	07	25,90
A gente pode ter documento, tirar carteira de motorista	01	3,70	-	-
A gente aprende e ensina o irmão			01	3,70
<b>É Ruim porque:</b>				
Ler é ruim; escrever é bom	01	3,70	01	3,70

(\*) - Não excludente

### 2.7 - O ensino na opinião dos alunos

A grande maioria dos alunos das duas escolas (85,1% da escola A e 92,5% da escola B) está satisfeita com o ensino desenvolvido pela escola, de acordo com a tabela abaixo. Este é um fator que pode contribuir positivamente para uma boa aprendizagem.

**Tabela 28 -** Como deveria ser o ensino na opinião dos alunos

Opinião	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
Assim está bom	23	85,10	25	92,59
Queria que explicasse com detalhe a matemática	02	7,41	01	3,70
Tinha que ter um jeito p/ os meninos que reclamam dos deveres	01	3,70	-	-
Queria aprender sozinho, sem escola	01	3,70	-	-
Queria que ensinasse outras palavras, como sapato e coruja	-	-	01	3,70
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

## 2.8 - Aspectos positivos e negativos da escola segundo os alunos

A tabela 29 mostra que, de modo geral, os alunos estão satisfeitos com a escola que frequentam, apontando bem mais aspectos positivos do que negativos, tanto na escola A quanto na escola B.

Tabela 29 - Aspectos positivos e negativos da escola na opinião dos alunos

Opinião (*)	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
<b>Aspectos Positivos</b>				
A professora	09	33,33	05	18,52
O recreio	13	48,15	20	74,07
O estudo	14	51,90	16	59,30
Os colegas	05	18,52	-	-
O lanche	14	51,85	03	11,11
A Educação Física	05	18,52	08	29,63
Ler histórias	02	7,41	03	11,11
Assistir filmes	01	3,70	02	7,41
A escola toda	01	3,70	04	14,81
Nadar	-	-	06	22,22
A computação	-	-	01	3,70
<b>Aspectos Negativos</b>				
Não tem nada ruim	16	59,26	22	81,48
As brigas dos meninos	04	14,81	01	3,70
Quando os meninos maiores descem a escada correndo e machucam a gente	01	3,70	-	-
Quando a professora falta	01	3,70	-	-
A Educação Física	01	3,70	01	3,70
Não tem parquinho	01	3,70	-	-
Só colorir e não escrever e nem estudar	01	3,70	-	-
Quando a tia passa muito dever	01	3,70	-	-
Os meninos que ficam na porta da escola oferecendo bala, chiclete; se não aceita, eles batem	01	3,70	-	-
Montar peças, recortar o jornal	-	-	01	3,70
O ping-pong e pim-bolim	-	-	02	7,41

(\*) - Não excludente

Entre os aspectos positivos, destacam-se o recreio, o lanche e em especial o estudo em si, o que confirma a satisfação dos alunos com o trabalho pedagógico da escola como vimos no item anterior.

## 2.9 - O dever de casa segundo os alunos

### 2.9.1 - Quantidade e nível de dificuldade

É expressiva a porcentagem de alunos da escola A que acham que a professora passa muito "Para Casa", sendo que uma boa porcentagem de alunos da escola B também têm esta opinião. Porém, a grande maioria dos alunos das duas escolas acham que as tarefas com mais frequência se encaixam no nível Fácil, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 30 - Opinião dos alunos quanto ao dever de casa

Opinião	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
<b>Quantidade</b>				
Muita	12	44,44	08	29,63
Pouca	09	33,33	06	22,22
Variável	04	14,81	11	40,74
Razoável	02	7,41	02	7,41
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>
<b>Nível de dificuldade</b>				
Fácil	17	62,90	15	55,56
Difícil	03	11,11	02	7,41
Variável	07	25,93	10	37,04
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

### 2.9.2 - Quem ajuda e como ajuda a fazer

É interessante notar que, de acordo com a tabela 31, 44,4% dos alunos da escola A contam com a mãe para auxiliar no dever de casa, enquanto na escola B é bem maior a porcentagem de alunos que têm a mãe no acompanhamento desta atividade: 70,3%.

**Tabela 31 - Quem e como ajuda os alunos a fazer o dever de casa segundo suas respostas**

Opinião (*)	Escola A (N=27)		Escola B (N=27)	
	F	%	F	%
<b>Quem Ajuda</b>				
A mãe	12	44,44	19	70,30
O pai	03	11,11	06	22,22
O irmão	06	22,22	04	14,81
Ninguém	06	22,22	-	-
A ajudante	-	-	04	14,81
A vizinha	-	-	01	3,70
A tia	-	-	02	7,41
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>-x-</b>	<b>-x-</b>
<b>Como Ajuda</b>				
Explica	12	44,44	25	92,60
Dá a resposta	08	29,63	03	11,11
Manda ler	03	11,11	03	11,11
Explica e faz	03	11,11	03	11,11
A mãe ensina s/ paciência(c/ raiva e grita); O pai c/ paciência	01	3,70	-	-
Orienta a procura no livro	-	-	02	7,41
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>-x-</b>	<b>-x-</b>

(\*) - Não excludente

Quanto ao tipo de ajuda, observa-se que 44,4% dos alunos da escola A disseram que a mãe explica, destacando-se que um aluno disse que a mãe não tem paciência para fazer esta atividade, só o pai. Já na escola B é bem maior a porcentagem de mães que explicam as tarefas para os filhos (92,6%).

Um outro dado interessante desta tabela é que uma porcentagem razoável de alunos das duas escolas têm as suas tarefas feitas por alguém da família.

### 3 - PROFESSORES

#### 3.1 - Aspectos considerados na classificação dos alunos quanto ao rendimento escolar

O aspecto considerado por 33,33% dos professores da escola A e por 100% da escola B na classificação dos alunos quanto ao rendimento foi a participação e o desempenho dos alunos nas atividades individuais e de grupo.

Grande parte dos professores da escola B, 66,66%, consideram o raciocínio lógico-matemático do aluno para classificá-lo em Bom, Regular ou Fraco quanto ao rendimento escolar.

Também são levados em conta, pelos professores das duas escolas, o desenvolvimento geral da criança e o nível de compreensão, entre outros aspectos, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 32 - Aspectos considerados pelos professores na classificação dos alunos quanto ao rendimento escolar, de acordo com suas respostas

Aspectos (*)	Escola A (N=03)		Escola B (N=03)	
	F	%	F	%
Leitura	01	33,33	01	33,33
Escrita	01	33,33	01	33,33
Raciocínio Lógico-matemático	-	-	02	66,66
Coordenação motora	-	-	01	33,33
Superação do Egocentrismo	-	-	01	33,33
Participação e desempenho nas atividades	01	33,33	02	66,66
Frequência	-	-	01	33,33
O desenvolvimento durante o processo de aprendizagem	01	33,33	01	33,33
As avaliações	01	33,33	01	33,33
A compreensão	01	33,33	-	-

(\*) - Não excludente

### 3.2- Acompanhamento dos pais à vida escolar dos alunos

De uma maneira ou de outra, todos os professores, das duas escolas, disseram que os pais não acompanham (ou não acompanhavam satisfatoriamente) a vida escolar de seus alunos, que deveriam comparecer às reuniões, olhar os cadernos, saber a data das provas, observar os deveres (se o aluno está fazendo ou não, se está certo ou errado) etc. Os pais deveriam cobrar mais dos filhos, dos professores e da escola, participando mais, envolvendo-se mais e não deixando toda a responsabilidade por conta da escola, como tem acontecido, como podemos ver na tabela a seguir.

Tabela 33 - Como deveria ser o acompanhamento dos pais à vida escolar dos alunos, segundo as respostas dos professores

Opinião dos professores (*)	Escola A (N=03)		Escola B (N=03)	
	F	%	F	%
Os pais devem procurar interessar-se pela vida dos filhos na escola, em todos os aspectos: frequência, desenvolvimento, comportamento.	02	66,67	03	100
Os pais devem participar mais das reuniões escolares	03	100	03	100
Orientar e não fazer as tarefas para o filho, como acontece	01	33,33	-	-
Observar as tarefas de casa, olhar os cadernos, as avaliações que a professora envia, procurando saber do desempenho do aluno.	01	33,33	03	100
Se os pais acompanhassem a vida escolar do aluno, com certeza melhoraria o rendimento e a escola encontraria mais facilidade no processo ensino-aprendizagem	03	100	-	-
Os pais deveriam cobrar mais dos filhos e das professoras	02	66,67	-	-
Inteirar-se mais da vida escolar do filho, não deixando toda a responsabilidade para o professor	01	33,33	-	-
O contrário do que é	01	33,33	-	-

(\*) - Não excludente

### 3.3 - Fatores que influenciam no rendimento escolar dos alunos

A tabela 34 mostra que entre os vários fatores que exercem influência no rendimento do aluno, causando o sucesso ou insucesso escolar, os professores da escola A foram unânimes em apontar o fator sócio-econômico, concordando com isto 66,66% dos professores da escola B, como mostra a tabela 34.

O ambiente familiar (a convivência pais e filhos, a afetividade, a atenção, o apoio que os pais podem dar às crianças, despertando nelas o interesse, o gosto e a responsabilidade pelo estudo), foi indicado por 66,66% dos professores da escola A e da B.

Segundo a fala de um professor da escola A, "a capacidade da criança e o acompanhamento dos pais andam juntos". Segundo ele, quando a criança tem dificuldades e os pais ajudam, se preocupam, apoiam, orientam, a criança tem mais possibilidade de superá-las.

Tabela 34 - Fatores de influência no rendimento escolar dos alunos na opinião dos professores

Fatores (*)	Escola A (N=03)		Escola B (N=03)	
	F	%	F	%
Atenção, vontade, interesse, responsabilidade	01	33,33	03	100
Acompanhamento dos pais	01	33,33	03	100
Há crianças que têm o QI mais elevado e têm facilidade, outras não	02	66,67	01	33,33
A vida em família (ambiente, relacionamento com os pais)	02	66,67	02	66,67
Fator sócio-econômico	03	100	02	66,67
A capacidade da criança e o acompanhamento dos pais andam juntos	01	33,33	-	-
A idade mental	01	33,33	-	-

(\*) - Não excludente

### 3.4 - Como os professores alfabetizam seus alunos

Pelas respostas dos professores, conforme a tabela 35, percebe-se que há neles uma grande preocupação em desenvolver um bom trabalho quanto à alfabetização de seus alunos, pois, de modo geral, eles disseram que procuram utilizar o material concreto com

mais freqüência, que não seguem um único método de ensino e que procuram adotar procedimentos construtivistas. Dependendo da situação, portanto, o professor age desta ou daquela forma, acabando por trabalhar no ecletismo.

**Tabela 35 - Como os professores alfabetizam os alunos, de acordo com suas respostas**

Respostas (*)	Escola A (N=03)		Escola B (N=03)	
	F	%	F	%
Pelo método ludo-genético			01	33,33
Trabalha com o construtivismo			01	33,33
Utiliza o material concreto			01	33,33
Trabalha muito a escrita correta das palavras (fichas)			01	33,33
Trabalha muito a produção de texto (relação com a realidade)			01	33,33
Tem criança que gosta de ler, mas tem dificuldade na escrita e vice-versa				
A criança deve escrever muito, a utilização do quadro desenvolve mais a criança	01	33,33		
Dá leitura no livro-texto, ditado etc.	01	33,33		
Há uma mistura de métodos que depende do livro adotado. Às vezes utilizo procedimentos construtivistas	01	33,33		
Utiliza todos os métodos (analítico-sintético); aplica procedimentos construtivistas. "A gente tem que se virar".	01	33,33		

(\*) - Não excludente

### 3.5 - Conduta dos professores quanto ao dever de casa

Observando a tabela 36, vê-se que o dever de casa diariamente é uma atividade adotada por todos os professores da escola A e da escola B.

Com relação à quantidade, todos os professores da escola A e 66,66% dos professores da escola B disseram que é variada, porém 33,33% dos professores da escola B diz que passa pouca tarefa diariamente.

No que se refere ao conteúdo do dever de casa, todos os professores das duas escolas afirmaram que é relacionado com a aula do dia. Eles consideram o "Para Casa" um reforço imprescindível para a aprendizagem.

A correção do "Para Casa" é feita pela maioria dos professores das duas escolas no caderno e no quadro, dependendo do exercício; porém a maioria dos professores da escola A disseram que utilizam mais o quadro para esta atividade.

**Tabela 36 -** Conduta dos professores com relação ao dever de casa, de acordo com suas respostas

	Conduta (*)	Escola A (N=03)		Escola B (N=03)	
		F	%	F	%
Frequência	Passa todos os dias	03	100	03	100
Quantidade	Variada	03	100	02	66,67
	Pouca	-	-	01	33,33
Conteúdo	Variado, relacionado com a aula	03	100	03	100
Correção	Individualmente, no caderno	01	33,33	01	33,33
	No caderno e no quadro, dependendo do exercício	-	-	02	66,67
	Dá o visto no caderno e corrige no quadro	02	66,67	-	-

(\*) - Não excludente

### *3.6 - Manifestação dos Pais em relação ao dever de casa segundo os professores*

A maioria dos professores da escola A (66,67%) diz que os pais não falam nada sobre o assunto, mesmo porque não comparecem às reuniões, como mostra a tabela 37.

Já a maioria dos professores da escola B (66,67%) disse que os pais acham que o professor deve passar dever de casa todos os dias, sendo esta atividade importante para a melhoria da aprendizagem; porém eles não se manifestam quanto à quantidade e ao conteúdo.

**Tabela 37 -** Respostas dos professores quanto à manifestação dos pais em relação ao dever de casa

Resposta dos Professores (*)	Escola A (N=03)		Escola B (N=03)	
	F	%	F	%
Normalmente os pais não falam nada, nem aparecem nas reuniões	02	66,67	-	-
A maioria acha que tem que passar dever de casa todos os dias	01	33,33	02	66,67
Não comentam sobre a quantidade e o conteúdo	-	-	02	66,67
A escola resolveu que o dever de casa seria pouco, pois as mães costumam ajudar, mas não o fazem de acordo com o trabalho que a escola desenvolve	-	-	01	33,33

(\*) - Não excludente

### *3.7 - Procedimento dos professores com os alunos que não fazem o dever de casa*

A maioria dos professores da escola A (66,67%) e todos os professores da escola B (100%) disseram que a maioria dos alunos fazem o dever de casa, porém, 33,33% dos professores da escola A disseram que na sua sala é a minoria dos alunos que faz o dever de casa e normalmente são os alunos que têm o acompanhamento dos pais.

Interessante é que todos os professores da escola B (100%) disseram que quando os alunos não fazem o dever de casa por esquecimento, eles o fazem na hora do recreio; já os professores da escola A usam o horário da Educação Física para isto.

Verificam-se estes dados na tabela seguinte.

**Tabela 38 - Procedimento dos professores com os alunos que não fazem o dever de casa, de acordo com suas respostas**

Procedimento (*)	Escola A (N=03)		Escola B (N=03)	
	F	%	F	%
Quem esquece de fazer, faz na hora do recreio	-	-	03	100
Quando não faz por não saber, a gente procura ajudar	-	-	01	33,33
Alguns alunos alegam falta de tempo (os pais não olham os cadernos)	-	-	01	33,33
Faz na hora da Educação Física (quando termina vai para a quadra)	02	66,67	-	-
Manda bilhete para os pais	01	33,33	-	-
Faz na hora do recreio ou da Educação Física	01	33,33	-	-

(\*) - Não excludente

### 3.8 - Como os professores avaliam seus alunos

A tabela 39 mostra que todos os professores da escola A observam o aluno em todos os aspectos, considerando o nível de aprendizagem e a participação nas atividades diárias para avaliar seus alunos.

A avaliação dos professores da escola B é diversificada, sendo que um considera a leitura, o outro a utilização do material-concreto, um terceiro leva em conta o ditado semanal.

**Tabela 39 - Como os professores avaliam os alunos, de acordo com suas respostas**

Aspectos Avaliados (*)	Escola A (N=03)		Escola B (N=03)	
	F	%	F	%
Pela leitura do aluno	-	-	01	33,33
Observando o aluno	-	-	01	33,33
Pela utilização do material concreto pelo aluno	-	-	01	33,33
Pelo ditado semanal	-	-	01	33,33
Em todos os aspectos a criança é observada e avaliada, considerando-se também a aprendizagem e a participação	03	100-	01	33,33
Avalia-se por escrito e oralmente	01	33,33	-	-

(\*) - Não excludente

### 3.9. - Influência da TV e do vídeo-game na aprendizagem dos alunos

Assim como os pais, os professores das duas escolas apontaram aspectos positivos e negativos da influência da TV e do vídeo-game na aprendizagem dos alunos.

A maioria dos professores da escola A (66,67%) e 100% dos professores da escola B disseram que a criança fica mais esperta, mais informada.

Uma boa parte dos professores da escola A, 66,67% disse que o vídeo-game torna o raciocínio da criança mais rápido.

Quanto ao aspecto negativo, todos os professores da escola A e da escola B disseram que tanto a TV quanto o vídeo-game desviam a atenção da criança de outras atividades, principalmente por causa do excesso, como mostra a tabela 40.

Tabela 40 - Influência da TV e do vídeo-game na aprendizagem dos alunos na opinião dos professores

Influências (*)	Escola A (N=03)		Escola B (N=03)	
	F	%	F	%
<b>Aspectos Positivos</b>				
A criança fica mais atenta, mais por dentro das coisas	01	33,33	03	100
O vídeo-game ajuda a tornar o raciocínio mais rápido	02	66,67	01	33,33
Dependendo do programa, ajuda muito, a criança se interessa, comenta na sala	01	33,33	-	-
<b>Aspectos Negativos</b>				
O vídeo-game e a TV em excesso desviam a atenção da criança de outras atividades	03	100	03	100
Leva a criança a utilizar brincadeiras e palavras inadequadas	-	-	03	100
A TV tira a criatividade, não deixa a criança pensar, porque normalmente ela assiste o tempo todo e só coisas que não trazem ensinamento	02	66,67	-	-

(\*) - Não excludente

## **4 - DIRETORES**

### **4.1 - Fatores determinantes do fracasso escolar**

O Diretor da Escola A apontou as condições sócio-econômicas dos professores e dos pais como um forte fator na determinação do Fracasso Escolar. Um outro elemento de grande peso para ele nesta questão é a falta de interesse das famílias, demonstrado pela pouca participação na vida escolar dos alunos. Ele se referiu também ao fator sócio-emocional, dizendo que o ambiente familiar se reflete no comportamento do aluno e influi na aprendizagem. Segundo ele, a escola é atendida por psicólogo da Prefeitura e surgem muitos casos de alunos perturbados por conviverem com os conflitos, as separações, enfim, com os desajustes familiares.

Já o Diretor da Escola B apontou o envolvimento dos alunos com atividades extra-classe, como Karatê, Música, Ballet, etc. Segundo ele, os pais costumam colocar o filho para fazer dois ou três tipos de atividades como estas. Normalmente a exigência de frequência de cada uma é de 3 vezes por semana. Então, a criança acaba ficando quase que todo o tempo extra-escola por conta disso. Sem contar o tempo dedicado à TV e ao Vídeo-game, que costuma ser muito.

O nível sócio-econômico da clientela da escola A, segundo o Diretor, é médio e baixo. A escola é freqüentada por muitos alunos bem pobres. Já o Diretor da escola B informou que o nível sócio-econômico de seus alunos é médio.

### **4.2 - Reuniões escolares com os pais**

De acordo com as informações do Diretor da Escola A, o calendário de reuniões com os pais é feito da seguinte forma: de 1ª a 4ª série faz-se uma reunião por bimestre; de 5ª a 8ª série e 2º grau as reuniões são feitas uma vez por semestre.

A principal finalidade dessas reuniões ordinárias é colocar os pais a par da situação escolar de modo geral, abordando aspectos administrativos e pedagógicos mais relevantes do momento.

Segundo o Diretor, é pequeno o número de pais que comparecem, embora a convocação seja feita através de bilhetes em folhas ou no caderno. Com relação aos pais dos alunos de 5ª a 8ª série e 2º grau o índice de comparecimento é de 10 a 15%; no que se refere aos pais dos alunos de 1ª a 4ª série este índice fica em torno dos 40%. Porém ele disse que os pais que vão às reuniões costumam ter uma participação ativa. Eles questionam, opinam e reclamam.

Ainda segundo o Diretor, a receptividade da Escola ao posicionamento dos pais é boa. A Escola procura refletir sobre a colocação dos pais, atendendo dentro do possível, principalmente em relação ao pedagógico. Um exemplo disto é que sempre que a Escola solicita que os pais comprem livro de literatura, eles dizem que não podem (embora o Diretor diga acreditar que se eles se abstivessem de algumas coisas, como da cerveja, por exemplo, poderiam fazê-lo pelo menos uma vez por ano). Diante da recusa dos pais, a Escola providencia a compra de tais livros, pois serão imprescindíveis para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita.

A Escola B, conforme o Diretor, realiza as reuniões com os pais uma vez por bimestre, com a finalidade de tratar de assuntos comuns a todos, como festas, atividades da escola, entre outros de ordem administrativa e pedagógica. O comparecimento dos pais gira em torno dos 70%. Durante a reunião eles fazem questionamentos, emitem opiniões, dão sugestões e fazem reclamações também. A escola procura discutir com todos os pais as sugestões, as propostas e, quando há consenso, procura atender.

O Diretor disse que os problemas individuais dos alunos são discutidos em outro espaço, fora das reuniões. A escola está à disposição dos pais sempre que eles sentirem vontade ou necessidade de conversar sobre a vida escolar de seus filhos.

Uma outra informação deste Diretor da é que se realiza uma reunião na 1ª quinzena do ano letivo para expor aos pais a proposta de trabalho da escola, fazendo todos os esclarecimentos necessários.

É costume dessa escola também, segundo o Diretor, enviar um questionário aos pais, duas vezes por ano, procurando detectar opiniões sobre o aluno, a escola e a relação professor-aluno, entre outros aspectos, no intuito de melhorar a qualidade de seu atendimento.

#### *4.3 - Influência do acompanhamento dos pais no rendimento do aluno*

Os Diretores das duas escolas disseram que o acompanhamento dos pais é um fator importantíssimo de influência no rendimento do aluno.

Segundo o Diretor da Escola A, este acompanhamento se refere tanto ao âmbito da escola quanto do lar. Em casa os pais devem olhar os cadernos, observar a leitura e a escritura do aluno e também ajudar no conteúdo, se for possível.

Este Diretor enfatizou a necessidade do incentivo a leitura, por parte dos pais, que devem aproveitar as oportunidades do dia-a-dia, que são muitas, para fazê-lo. Inclusive citou a leitura dos gibis, que é tão agradável para as crianças e de baixo custo para os pais, e contribui para o desenvolvimento do processo de ler e escrever. Ele lembrou que esta atividade era muito comum na sua época e isto ajudou muito na sua aprendizagem.

O acompanhamento na escola é caracterizado, segundo o Diretor, pela participação efetiva dos pais nas reuniões e no colegiado, o que acontece com pouca frequência.

O Diretor da Escola B, apesar de achar imprescindível o acompanhamento dos pais, deixou claro que a escola prefere que os pais, pelo menos nas classes de alfabetização, não ajudem o aluno a fazer as tarefas, ou seja, que não se preocupem em ensinar, porque isto é tarefa da escola. Ele acredita que os pais não trabalhariam com o aluno segundo a proposta da escola e isto atrapalharia o aluno.

Segundo esse Diretor, se os pais olham os cadernos, as provas, organizam a vida do filho de modo a sobrar tempo para o estudo e participam das reuniões, já é o suficiente e o necessário. Não precisam ensinar.

#### *4.4 - Eventos sócio-culturais promovidos pela escola*

De acordo com o Diretor, a Escola A promove atividades como Feiras ( de História e Ciência ) e Festas Cívicas. Através destas atividades os pais e familiares em geral conhecem um pouco mais o trabalho desenvolvido pela escola e os alunos sentem-se valorizados por serem reconhecidos, pela escola e pela família, naquilo que são capazes de fazer.

A mesma opinião tem o Diretor da escola B, informando que ali se promove a Feira Cultural, no final do ano, onde são expostos os trabalhos de Educação Artística, de Informática e outros. Há também a Feira de Ciências e as Festas Cívicas.

A partir dos dados aqui expostos, foi possível realizarmos uma reflexão e análise realçando os pontos significativos, assim como as diferenças e semelhanças encontradas na população pesquisada face aos objetivos propostos nesse estudo.

*DISCUSSÃO E CONCLUSÕES*

À luz da teoria piagetiana de educação, pode-se dizer que os educadores e os pais são grandes colaboradores no processo de desenvolvimento geral da criança, processo este que é gradual e constante e que depende da interação da criança com o meio.

Sendo assim, eles devem auxiliá-la no sentido de estimular a comunicação verbal, solicitar a evocação de experiências vividas, e principalmente propiciar condições de atuar concretamente no mundo, pois da sua ação vão surgir os conceitos, os valores, os significados pessoais, enfim, a compreensão do mundo.

O aspecto cognitivo não deve ser isolado dos outros, pois o ser humano é um todo. O aspecto social e o afetivo devem ter a mesma importância e o mesmo tratamento que o cognitivo. O homem é um ser social dotado de emoção, sentimento e razão. O ambiente familiar e escolar tem, pois, muita influência no desenvolvimento geral da criança.

A criança necessita sentir a presença dos pais em sua vida para com eles compartilhar sonhos, ansiedades, buscas, dúvidas, perguntas, respostas, descobertas, invenções, construções e reconstruções que lhe proporcionarão o conhecimento do mundo e o desenvolvimento de todas as suas possibilidades para que sua vida adulta seja pautada por condutas que expressem o atingimento de um alto nível de formação intelectual e moral. Mas será que as crianças podem contar com seus pais como companheiros nesta viagem, para a qual eles mesmos deram a passagem, ao fantástico mundo da inteligência, da aprendizagem, da vida? Será que ao passar pela escola, nós, educadores, temos sido bons anfitriões e colaboradores nessa estadia, permitindo e possibilitando às crianças o aproveitamento adequado de todos os recursos e riquezas disponíveis nesse empreendimento ( vida ), a escolha dos caminhos mais viáveis para que elas não se percam e cheguem ao destino previsto ( o mais alto nível de desenvolvimento ) com a bagagem ( conhecimento, habilidades e atitudes ) mais rica e melhor organizada para que vivam

plenamente, usufruindo de todos os direitos de ser gente, pensando, falando e agindo como cidadãos, homens intelectualmente, socialmente e moralmente desenvolvidos, autônomos?

A análise apresentada no capítulo anterior, considerando as respostas dos pais e dos alunos, nos permite dizer que, assim como na pesquisa piloto, as crianças das duas escolas têm o acompanhamento escolar, uma vez que seus pais dizem que vão às reuniões escolares, que comparecem à escola sempre que possível e necessário, que procuram conversar com a professora e dar reforço em casa quando os filhos apresentam dificuldades na escola, que acompanham as tarefas de casa, que por sinal devem ter todos os dias porque melhora a aprendizagem. Explicam e orientam naquilo que o filho precisa. Muitos falam a resposta ou fazem para os alunos, conforme declaração destes, atitude essa que contraria os princípios de uma educação progressivista, que postula a estimulação da ação da criança, o oferecimento de condições para que ela experimente, crie, recrie, faça, refaça e, entre erros e acertos, construa seu conhecimento, pois, conforme LINS(1984), os pais não devem fazer pela criança. Destaca-se que as mães estão mais presentes nessa atividade que os pais. A pesquisa piloto revelou a mesma situação.

Os pais, de modo geral, disseram que estão satisfeitos com o rendimento escolar porque os filhos estão se desenvolvendo bem, são inteligentes, esforçados ou porque a professora é boa, sendo esta a opinião da minoria. Na pesquisa piloto todos os pais da escola particular e grande parte dos pais da escola estadual mostraram satisfação quanto ao rendimento escolar, atribuindo ao filho o sucesso e apenas uma minoria reconhece aí a contribuição da escola; porém, 23,07% dos pais da escola estadual se mostraram insatisfeitos com o rendimento escolar dos filhos, apontando a falta de esforço da professora e a deficiência da escola como causadoras do insucesso das crianças.

Os próprios alunos, como aparece nas tabelas 27,28 e 29, disseram estar satisfeitos com a escola, com o ensino ali ministrado e com a professora. Gostar da escola e da professora realmente é um aspecto importante para a aprendizagem, assim como a criança gostar de aprender, achar bom estudar. Isso pode ser confirmado na seguinte citação de DELVAL ( 1993 ): "El niño encuentra un gran placer en conocer, durante años

se dedica continuamente a perguntar a los adultos respecto al funcionamiento de las cosas" ( p. 53 ).

Se os pais estão satisfeitos com o rendimento dos filhos, mesmo porque são esforçados, como alguns pais afirmaram, e se as crianças acham bom estudar e gostam da escola e da professora, pode ser um indicador de que a escola está tentando conciliar aprendizagem e prazer. Isso vem ao encontro do pensamento de DELVAL ( 1993 ), segundo o qual a educação pode tornar-se uma atividade prazerosa, o que não significa que não seja trabalhosa, "pero el trabajo en el que nos enrolamos voluntariamente puede producir placer, aunque también riquiera esfuerzo"( p. 55 ).Cremos que ao lado do prazer do aluno deve estar o prazer e a capacidade do professor em propor atividades interessantes e que realmente contribuam para o desenvolvimento da criança.

Outro aspecto interessante a partir dos dados é que os alunos, de modo geral, percebem a importância da alfabetização para o progresso intelectual e para a participação do indivíduo na sociedade enquanto cidadão. Percepção que muitos adultos julgam não existir nas crianças e por isso não se preocupam em fazer a ligação teoria-prática nos diversos conteúdos da aprendizagem diária (formal e informal), frustrando as suas expectativas, contribuindo assim para o seu desinteresse pelo estudo e pela escola. E, ao final, ainda procuram explicações para o insucesso escolar nas próprias crianças, que tanta sede de aprender e tanta competência para isto têm, conforme a literatura nos tem mostrado, BRANDÃO, BAETA & ROCHA(1983), PIAGET(1994) entre outros. Quando a criança entra para a escola, pouco disso é aproveitado, trabalhado e valorizado, segundo constatação em pesquisa sobre o contexto da vida do aluno (SILVA, 1993).

Quando analisamos as respostas dos professores e diretores, percebemos grandes diferenças em relação às respostas dos pais e dos alunos no que diz respeito ao acompanhamento de estudo. Segundo aqueles, a participação dos pais nas reuniões é boa, apesar de a frequência ser baixa, diferentemente das afirmações de SOUZA e outros (1989), que notaram passividade dos pais nas reuniões. Segundo os dados, os pais dos alunos da escola particular acompanham mais a vida escolar de seus filhos, principalmente porque vão mais à escola, dão mais atenção às suas solicitações e olham mais os cadernos, apesar de

que o acompanhamento, nas duas escolas, de modo geral, não é satisfatório, como os professores declararam nas entrevistas. Para estes, o acompanhamento dos pais é fundamental para o bom rendimento do aluno, o que nos reporta à frase de um professor na pesquisa piloto: "a criança necessita tanto do professor quanto dos pais".

Essas afirmações nos levam a pensar na questão do nível sócio-econômico, caracterizado aqui principalmente pela escolaridade e pela profissão dos pais. Como os dados mostraram, há diferenças marcantes neste aspecto, embora a população pesquisada fosse próxima no sentido de as duas escolas, estadual e particular, situarem-se num mesmo bairro de periferia (ao contrário da pesquisa piloto, que tinha a escola particular situada no centro da cidade e a escola pública na periferia). A escolaridade dos pais da escola A (estadual) se concentra no 1º grau incompleto, enquanto que a grande maioria dos pais da escola B (particular) possui escolaridade de 2º e principalmente de 3º graus completos. A profissão dos pais da escola A está localizada nos níveis 1 e 2 da escala Hutchinson e a dos pais da escola B, nos níveis 4 e 5. As famílias de nível melhor (como as da escola B) são menores. Esses dados permitem inferir que os pais da escola particular talvez possam propiciar melhores condições de aprendizagem, incluindo aqui o mior acesso a livros, brinquedos, e outras condições que estimulam a criança.

Pode-se lembrar aqui a análise de SCHIEFELBEIN & SIMMONS( 1980), mostrando que a profissão, a renda e a instrução dos pais apareceram em muitas pesquisas como o determinante mais importante dos resultados escolares, conforme ressaltado no cap. II. Porém, convém frisar que a maioria das mães dos alunos das duas escolas (77,7% na A e 51,8% na B) não trabalham no período em que seus filhos estão em casa, o que poderia indicar disponibilidade de tempo para exercer um acompanhamento mais satisfatório, nos termos que se propõe neste trabalho e que parece ser também a concepção dos professores e diretores (com exceção da questão do conteúdo em que há discordância do diretor da escola particular quanto à ajuda dos pais). Registre-se aqui que os dados da pesquisa piloto apontaram quase que essas mesmas diferenças entre as duas escolas (estadual e particular) no que se refere à escolaridade e ao nível ocupacional. Também o índice de mães que

podem estar com seus filhos no período da manhã (quando eles não estão na escola) foi quase o mesmo.

A literatura consultada apontou para a importância da presença dos pais na vida escolar dos filhos. Ainda podemos recorrer a SHINYASHIKI (1992), que, referindo-se à alfabetização, nos diz que "é importante, nessa época, que a criança tenha horário e lugar para estudar. Tanto o pai quanto a mãe devem acompanhar as lições de casa e comemorar seus progressos" (p.80). Para ele, quando a criança obtém notas altas, os pais devem festejar, não alimentando a idéia de que não fizeram mais do que a obrigação. E quando surgirem problemas, notas baixas, deve-se cuidar, procurando dialogar com os profissionais da escola e com o filho. As respostas dos pais mostraram que boa parte deles, considerando as duas escolas, procuram conversar com a supervisora ou com a professora quando os filhos apresentam dificuldades de aprendizagem.

Os alunos pesquisados, de modo geral, estudam mais na sala, na copa e no quarto, sendo que os alunos da escola particular estudam mais no quarto. É importante que as crianças tenham um lugar de estudo adequado quanto à iluminação, tranquilidade e conforto para sentar anatômicamente, pois acreditamos que o ambiente de estudo favorece a aprendizagem.

A presença dos pais na vida dos filhos é uma necessidade constante, ou seja, em todas as fases, porém a entrada para a escola, quando normalmente se inicia a alfabetização formal, é uma fase em que a vida, a rotina das crianças sofre transformações e aí é imprescindível o apoio, a atenção, a ajuda dos pais como os verdadeiros companheiros, que estão ali, caminhando com elas, encorajando-as nas buscas, nas tomadas de decisões, na superação dos obstáculos, nas resoluções dos problemas, enfim, naquilo que elas necessitam para que percebam a escola como mais um espaço de aquisição de conhecimentos, como uma instituição formalizada de educação que propicia condições para um melhor desenvolvimento, como parte da vida e não algo alheio a ela. Na convivência com as crianças os pais também aprendem, pois como diz SHINYASHIKI (1992, p. 78).

"De alguma maneira todos nós somos cegos, surdos e mudos. Cegos em nossa dificuldade em ver o que se passa em frente aos nossos olhos; surdos em ouvir as palavras dos outros e também a voz da nossa consciência; mudos, omissos em verbalizar nossos sentimentos e desejos. Educar é ajudar a manter abertos os canais de comunicação de nossos filhos e também aprender, no contato com eles a ver, ouvir e falar."

Importa enfatizar aqui que o conceito e a expectativa que os pais e também os professores têm da criança influem muito no seu desenvolvimento. Constatamos que os alunos com melhor rendimento são bem conceituados pelos pais em relação ao desempenho escolar, enquanto os que apresentam baixo rendimento são considerados fracos, desatenciosos e com dificuldade de aprender e realizar as tarefas escolares. Esse mesmo fato também foi constatado na pesquisa piloto. Normalmente o indivíduo tende a corresponder ao comportamento esperado, principalmente por aqueles por quem ele nutre afeto. SIEGEL (1990), MAIMONI e MOTA (1994) e outros também fazem alusão a esse aspecto.

Quanto ao dia-a-dia dos alunos das duas escolas, ficou claro que eles passam muitas horas diante da TV, mesmo freqüentando atividades extra-classe, como é o caso dos alunos da escola estadual e preferem os programas infantis, filmes e novelas. Somando as horas desses programas, calcula-se mais de 4 horas diárias por conta da TV. Isto confirma o estudo de ALMEIDA & SILVA (1981) citado no capítulo I, quando colocam a questão dos programas, horário e tempo em relação à TV, e a questão da rotina de vida das crianças, que se resume em ir à escola e assistir TV, o que caracteriza, segundo eles, uma rotina pobre. Essa rotina realmente não é tão estimulante para a criança, mesmo porque, conforme os estudos aqui registrados sobre a TV, ainda é pequena sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Segundo DELVAL (1993), os alunos recebem muitas informações pelos meios de comunicação, especialmente pela televisão. Esses dão informações concretas, criam valores e atitudes, mas não ensinam a analisar a realidade; "la escuela parece, pues, insustituible hoy por hoy para provocar y desarrollar la capacidad de creación, para enseñar a analizar la realidad críticamente y a pensar por si mismo, cosa que no se adquiere, desde luego, viendo la televisión"(p. 83). Os alunos da pesquisa piloto também dedicam grande parte do dia à TV, sendo que os alunos da escola particular assistem

menos, talvez pelo fato de que muitos deles exerçam atividades extra-classe, o que não acontece com os alunos da escola estadual.

Embora muitos pais apontem influências negativas da TV e grande parte dos alunos digam que ela não traz nenhum aprendizado, a audiência das crianças é alta. Constatamos, porém, que os alunos das duas escolas assistem menos TV nos finais de semana, talvez por ter mais formas de lazer, como os passeios, clubes, cinemas, entre outras (como mostrou a tabela 19 do cap. V), o que está de acordo com a literatura consultada (BASTOS, 1988). Lembremos aqui que os professores também vêem mais influências negativas do que positivas na televisão.

Essa análise sobre a televisão na vida das crianças (influência, horário, tempo, programas) permite verificar que tanto o excesso de atividades extra-classe (como natação, esporte, ballet) nas quais o aluno é envolvido, como o excesso no uso da televisão pode interferir no rendimento do aluno. Estando claro nesse estudo o excesso de tempo da criança diante da TV, a baixa contribuição que ela proporciona e reportando-nos às opiniões de ALMEIDA e SILVA(1981), BASTOS(1988), SOUZA(1990) e DELVAL(1993) sobre a relação escola-família-TV, realmente se faz necessária uma reflexão dessa tríade no sentido de um melhor aproveitamento dos recursos tecnológicos para a educação dentro e fora da escola.

Nossas constantes observações e vivências de práticas pedagógicas nos deixavam inquietos diante da discussão sobre o famoso e polêmico "Para Casa". Uns professores achavam que os alunos necessitavam do dever de casa todos os dias, em quantidade moderada, outros eram favoráveis a uma grande quantidade e havia aqueles que acreditavam que a criança não precisava de dever todos os dias e principalmente nos finais de semana. Os pais, por sua vez, pareciam gostar do dever de casa diariamente, porém sempre expressavam preocupação quanto à quantidade e ao nível de dificuldade, pois diziam que muitas vezes as crianças ficavam nervosas por não conseguir fazer o dever. Então perguntávamos a nós mesmos: Por que, para que e para quem o "Para Casa"? Esta pesquisa, assim como a pesquisa piloto, nos possibilita dizer que os professores e pais atribuem grande importância a essa atividade, tendo-a como elemento reforçador da

aprendizagem, sendo também uma forma de os pais acompanharem os estudos dos filhos, como alguns deles revelaram. A bibliografia consultada também apontou a "tarefa de casa" como uma contribuição para a melhoria da aprendizagem. Voltamos a SCHIEFELBEIN & SIMMONS(1980), para lembrar que essa atividade foi o determinante de realização escolar com mais alta proporção de resultados significativos nas pesquisas analisadas. Portanto, os professores devem estar atentos quanto à dosagem e ao nível de dificuldade das tarefas (conforme algumas reclamações de pais) e os pais devem respeitar o processo de ensino-aprendizagem, deixando sempre (não só em situação de dever de casa) que a criança faça por si mesma. Aos pais cumpre propiciar condições, estimular, desafiar, dar pistas, problematizar. Assim, a criança tentará e com seus "erros" chegará aos acertos, construindo seu conhecimento. Talvez fosse produtivo que os professores lançassem mão também do dever de casa sob forma de pesquisa, uma vez que os pais a consideram uma atividade que estimula a criatividade, a curiosidade, desenvolve o raciocínio e enriquece o conhecimento. A pesquisa é uma atividade interessante, se bem orientada pela professora, e pode constituir-se numa forma agradável de aprendizagem e de cumprimento dos deveres destinados "Para Casa".

O procedimento do professor de colocar o aluno para fazer o "Para Casa" na hora do recreio e da Educação Física, conforme declaração dos mesmos, assim como mandar fazer cópia, ou dar castigo, como afirmam alguns professores da pesquisa piloto, deve ser repensado. Essas atitudes são arbitrárias, uma vez que recreio, aula de Educação Física, castigo e cópia não têm relação com o dever de casa. Os professores poderiam tentar solucionar esse problema usando da sanção por reciprocidade, conforme KAMII(1993). Talvez um diálogo com os pais clareasse a importância do acompanhamento dessa atividade e os levasse a estimular a criança a fazê-la; ou, quem sabe, o problema está no tipo de tarefa que se passa? De qualquer forma, o "Para Casa" deve ser feito em casa e não na escola, muito menos privando-se a criança de outras atividades igualmente importantes para ela.

Outra conclusão, tirada da análise dos questionários, das entrevistas com os sujeitos da amostra e da verificação da ficha individual dos alunos é que os aqueles com baixo rendimento escolar realmente são menos acompanhados pelos pais. Para os

professores e diretores, o acompanhamento dos pais à vida escolar dos alunos exerce grande influência no seu rendimento, sendo esta também a opinião dos professores entrevistados na pesquisa piloto. Isto vem confirmar os vários estudos que demonstram a importância da família na vida do aluno como um fator de interferência positiva no rendimento escolar, como o de BUSTOS(1990), o de STEVENSON(1992), o de SIEGEL(1990), entre outros. Daí a necessidade de a escola solicitar mais, estimular mais e até facilitar mais a participação dos pais no processo educacional para assegurar um melhor desenvolvimento moral, intelectual, social dos alunos e conseqüentemente melhor rendimento escolar e amenização do fracasso escolar. A abordagem cognitivo-desenvolvimentista nos mostra o quão benéfica pode ser para a criança a relação família-escola. "Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, freqüentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos"(PIAGET, 1994 p. 50).

No processo educacional, a conduta dos educadores e pais deve estar pautada acima de tudo no diálogo. Isto nos remete a Sócrates, antigo filósofo praticante da maiêutica, que podemos traduzir como partejamento de idéias, como vemos na seguinte citação de PONCE (1981): "Para o artesão Sócrates, a capacidade de pensar era comum a todos, e bastava simplesmente dialogar com destreza para ensinar os homens a tirarem conclusões"...( p.54). Como vimos na fundamentação teórica, a criança aprende pela interação com o meio, o que supõe dar a ela liberdade de expressão e ação, pois "a importância da ação do sujeito que toma iniciativa é uma resposta coerente à idéia de uma filosofia que quer um mundo construído pelo homem"(PRESTES, 1993 p.68).

GANDHI ressalta nossa finalidade básica como educadores, através desta afirmação: "Por educação entendo a extrinsecação completa do melhor que existe na criança e no homem: corpo, mente e espírito. Aprender a ler e escrever não é o fim da educação nem o princípio. É apenas um dos meios pelos quais se podem educar o homem e a mulher"( in CLARET, 1983 p.84). Se queremos educar visando o desenvolvimento completo do ser, conforme o progressivismo, possibilitemos então a formação de indivíduos autônomos, considerando o homem como "um ser que se constrói como sujeito epistêmico,

transcendental, capaz de conhecer o mundo sensível e da natureza (dentro dos limites de suas possibilidades) e também sujeito de sua ação moral, passível de ações livres, escolhas contingentes e autônomas"(PRESTES,1993 p.67).

Recomenda-se outras pesquisas, onde pode-se aprofundar mais a questão do acompanhamento de estudo por parte dos pais, em vista dos diferentes pontos de vista entre pais, professores e diretores. Um estudo longitudinal sobre o "Para Casa", enfocando o trabalho dos professores, a participação dos pais e o desempenho dos alunos merece uma atenção especial, uma vez que se concluiu ser essa uma atividade de grande importância para a aprendizagem na opinião dos sujeitos da amostra. E segundo SCHIEFELBEIN & SIMMONS(1980), conforme citação no cap. II, a "tarefa de casa" é uma variável importante para a política educacional. Precisa-se investigar também uma forma de desenvolver um trabalho mais integrado entre pais e escola, visando uma melhor qualidade do processo ensino-aprendizagem, tanto no nível formal, quanto informal, buscando acima de tudo o desenvolvimento completo do ser, se queremos trabalhar pela liberdade, igualdade e fraternidade entre os homens, garantindo uma educação para a autonomia. A Associação de Pais e Mestres é um dos caminhos para um maior entrosamento entre pais e professores, podendo ser um objeto de pesquisa, procurando-se mostrar sua funcionalidade, seu grau de importância como espaço institucionalizado de participação da família no processo educacional formal, assim como o Colegiado da Escola. Esses órgãos parecem esquecidos, e são instrumentos possibilitadores de uma verdadeira e necessária aliança família-escola.

Fundamentando nosso estudo na abordagem cognitivo-desenvolvimentista e considerando as respostas dos sujeitos pesquisados, evidenciou-se a importância do acompanhamento dos pais à vida do aluno como elemento de grande influência positiva não só no seu rendimento escolar como no seu desenvolvimento geral.

É, pois, na relação de pais e filhos como companheiros de viagem rumo ao desenvolvimento completo do ser, passando pela escola, que acreditamos estar o verdadeiro objetivo da educação, da vida, nosso ponto de partida e de chegada para a construção do conhecimento.

## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela. "Insucesso, Socialização e Comportamentos Divergentes". *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, 1(2), 1988, P.41-51.
- ALMEIDA, Antônio Ribeiro de & SILVA, José Aparecido da. "Televisão, pais e filhos: um estudo de preferências e hábitos diários". *Arquivo brasileiro de Psicologia*. Rio de Janeiro, 33(4): 113-122. out/dez, 1981.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. *Conhecimento Físico, Conhecimento Lógico-Matemático e Conhecimento Social*. Projeto Preparação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar- MEC, 1982.
- AZEVEDO, Israel Belo de. *O prazer da produção científica; diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos*. 2 ed. São Paulo: Unicamp, 1993.
- BASTOS, Laura. *A criança diante da Tv- um desafio para os pais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- BINSWANGER, Ludwing. *Artículos y conferencias escogidas*. Madrid: Gredos, 1961.
- BRANDÃO, *O que é educação*. 4 ed. São Paulo: brasiliense, 1981. Coleção Primeiros Passos.

BRANDÃO, Z. A., BAETA, A. M. B. & ROCHA, A. D. C. "O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil" (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 64 (147): 38-69, maio/ago. 1983.

BUSTOS, Angel E. B. "La presencia de los padres y el éxito académico de los hijos". *Revista de Orientación Educacional*, Universidade de Planaya Ancha de Ciencias de Educación, n. 6 y 7: 11-15, 1990.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAMPOS, Maria da Graças Cunha. *Fracasso Escolar: atribuição de causalidade na percepção dos professores alfabetizadores*. Uberlândia. Mestrado em Educação Brasileira. Dissertação de Mestrado, 1994.

CARRAHER, Terezinha. CARRAHER, David William & SCHLIEMANN, Analúcia. *Na vida dez, Na escola zero*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CLARET, Martin. *O pensamento vivo de Ghandi*. São Paulo: Martin Claret Editores, 1983.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COOK-GUMPEREZ, Jeny. *A construção social da alfabetização*, Trad. Dayse Batista, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DAVIS, Cláudia. SILVA, Maria Alice Setúbal S. & ESPÓSITO, Yara. "Papel e valor das interações, sociais em sala de aula". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (7): 49-54, nov. 1989.

DELVAL, Juan. *Los fines de la educación*. 2 ed. Madrid: Siglo Vientiuno de españa editores S.A, 1993.

DELVAL, Juan & ENESCO, Ileana. *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Alauda Anaya, 1994.

FELTRAN, Regina Célia de Santis. *Orientação Educacional na pré-escola*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

DOLLE, Jean-Marie. *Para além de Freud e Piaget: referências para novas perspectivas em Psicologia*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: R.J: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_ *Para Compreender Jean Piaget: uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana*. Trad. Maria José J. G. de Almeida. Rio de Janeiro: Guanabara. Koogan S.A. 1987.

FERREIRO, Emília. A escrita antes das letras. In: Sinclair, Hermine. *A produção de notações na criança: Linguagem, número, ritmo e medidas*, São Paulo: Cortez, 1990, p.19-70.

\_\_\_\_\_ *Reflexões sobre a Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLAVEL, John H. *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. Trad. Maria Helena Souza, São Paulo, Pioneira, 1975.

FREIRE, Paulo. *Professora sim. Tia não: cartas a quem ousar ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. - notas: Ana Maria Araújo Freire. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTH, Hans G. *Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos*. Trad. Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1974.

GARCIA, Regina Leite. "Alfabetização- responsabilidade de todos". *ANDE*. São Paulo, 9(15): 25-36.1990.

KAMII, Constance & DEVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*. Trad. Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KAMII, Constance. *Autonomia do professor e formação científica*. Trad. Ana Maria da Costa Vargas. Projeto Formação de Recursos Humanos para a Educação. MEC, 1983.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. Trad. Regina A. de Assis. 17 ed.  
Campinas: Papirus, 1993

KOHLBERG, Lawrence & MAYER, Rochele. "Desenvolvimento como meta da educação". *Harvard Education Review*.42(42): 449-496.nov. 1972.  
Trad. Luci S. Samartini e Nélio Parra.

KRAMER, Sônia. "Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica". *Cadernos de Pesquisa* .São Paulo, (42): 54-62, Agosto 1982.

LARA, Tiago Adão. "A escola que não Tive... O professor que não fui".  
*Educação e Filosofia*. Uberlândia, 7 (14): 79-91. Jul/Dez 1993.

LINS, Maria Judith S. Costa. *Estruturação da Inteligência do Pré-escolar segundo Piaget*. Rio de Janeiro:Anima, 1984

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*.  
Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAIMONI, Eulália & MOTA, Cristina Tavares. "Relato verbal e julgamento da professora sobre o rendimento do aluno: relação com os comportamentos observados em sala de aula". *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 9(17), jul./dez. 1994

MOKREJS, Elisabet. "Psicanálise e educação - Júlio Pires Porto Carreiro e a Pedagogia Eugênica na década de trinta no Brasil". *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 15(1):5-118, Jan/Jun. 1989.

- OLIVEIRA, Fernando Antonio Leite de. *Um estudo sobre forças em direção a participação de alunos em escolas grandes e pequenas*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1976.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Queroz. Editora Ltda, 1991.
- PENTEADO, Vilma Millan Alves. *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Trad. Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O nascimento da inteligência na criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1981.
- POPPOVIC, Ana Maria. "Enfrentando o fracasso escolar". *Rev. ANDE*. São Paulo, Número Especial: 6-10, 1983.
- PRESTES, Nadja Mara Hermann. "A educação, a razão e a autonomia". *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 7 (13): 61-70, jan/jun. 1993.
- RIBEIRO, Vera Mazagão. *Ensinar ou aprender - Emília Ferreiro e a alfabetização*. Campinas: Papyrus, 1993. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.

ROAZZI, Antônio & ALMEIDA, Leandro S. "Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar"? *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Portugal, V. 1 (2):53-60. 1988.

SANDOVAL, Rodrigo Parra y ZUBIETA, Lionor. "Escuela, marginalidad y contextos en Columbia". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (42): 19-26, Agosto 1982.

SCHIEFELBEIN, Erneto & SIMMONS, John. "Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (35), 53-71, nov. 1980.

SHINYASHIKI, Roberto. *A carícia essencial: uma psicologia do afeto*. São Paulo: Gente, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pais e filhos, companheiros de viagem*. São Paulo: Gente, 1992.

SIEGEL, Donna Farrel. "The literacy press: a process model for reading development". *The Journal of Educational Research*. Vol.83(6): 336-347, july/august 1990.

SILVA, Dinorá Fraga (org.). *Para uma política educacional da alfabetização*. Campinas: Papyrus, 1991. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

SILVA, Edna Mariana Machado. "O contexto de vida dos alunos nas classes de alfabetização". *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, 2(1): 49-56, Jan/dez.1993  
EDUFU.

---

"Educação e Trabalho: como a escola trabalha a questão do trabalho" *Educação e Filosofia*. Uberlândia, 7(13): 41-46, Jan/Jun. 1993.

SOARES, Magda Backer. *Linguagem e escola*. São Paulo: Atica, 1989.

SOUZA, Ana Maria Costa de A. "A televisão e a criança: sim ou não". *Educação e Filosofia*. Uberlândia, 4(8): 167-171. jan./jul. 1990. EDUFU.

SOUZA, Mariline Proença R. de et alii- "A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão". *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 15(2): 188-201, jul/dez, 1989.

STEVENSON, Harold W. "Learning from Schools". *Scientific American*. December, 1982.P.32-38.

VASCONCELOS, Fábio. "O homem no espaço-mundo e seus valores". *AMAE EDUCANDO*, Belo Horizonte. Ano XVI (155): 39-40, 1983.

ZAGURY, Tânia. *Sem padecer no paraíso: em defesa dos pais ou sobre a tirania dos filhos*. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

ZAZZO, René. *Onde está a psicologia da criança?* Trad. Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papyrus, 1989.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1 - O que você considera ao classificar o aluno quanto ao rendimento em Bom, Regular e Fraco? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2 - Para você, como deveria ser o acompanhamento da vida escolar do aluno por parte dos pais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3 - Para você, o que explica o fato de determinados alunos terem um bom rendimento na escola e outros um mau rendimento? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4 - Como você alfabetiza seus alunos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5 - Você passa "Para Casa "todos os dias?(Critérios) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6 - A maioria dos alunos fazem? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 7 - E os que não fazem? Como você procede? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 8 - Como você faz a correção? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9 - O que os pais dizem do "Para Casa"? (Quantidade, Conteúdo, nível de dificuldade) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 10 - Como você avalia seus alunos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 11 - Para você, de que forma o acompanhamento dos pais pode influenciar no rendimento do aluno? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 12 - Qual é a influência que a televisão e o vídeo-game exercem na aprendizagem do aluno? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 13 - Qual é a sua formação? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 14 - Quanto tempo de experiência você tem com alfabetização? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 15 - Há quanto tempo você trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES

- 1 - Na sua opinião, quais são os fatores determinantes do fracasso escolar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2 - Quantas reuniões com os pais a escola realiza por semestre? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3 - Normalmente, quais são as finalidades destas reuniões? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4 - Como é a participação dos pais nestas reuniões? (Comparecimento, envolvimento etc) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5 - Qual é, normalmente, a postura dos pais frente aos problemas colocados pela escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6 - Como a Escola recebe as opiniões ou sugestões dos pais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7 - Você acha que o acompanhamento de estudo por parte dos pais influencia no rendimento escolar do aluno? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8 - A escola promove eventos sócio-culturais junto à comunidade? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9- Quais são as principais características dos alunos atendidos pela escola? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*ANEXO III*

ROTEIRO PARA A COLETA DE DADOS - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS

Entrevista com os diretores

I. Identificação e aspectos históricos:

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Quando foi fundada: \_\_\_\_\_

Entidade fundadora: \_\_\_\_\_

Entidade mantenedora: \_\_\_\_\_

Situação legal ( autorização de funcionamento): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Rede de ensino: \_\_\_\_\_

Tipo de ensino oferecido por turno:

Matutino: \_\_\_\_\_

Vespertino: \_\_\_\_\_

Noturno: \_\_\_\_\_

2. Organização do espaço físico e material:

ESPECIFICAÇÃO LOCAL	QUANTIDADE	TAMANHO	MATERIAL EXISTENTE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO
Sala/aula				
Sala/professores				
Sala/especialistas				
Sala/diretor				
Biblioteca				
Secretaria				
Cantina				
Almoxarifado				
Sala/áudio				
Outros (citar)				

3. Estrutura Organizacional, Recursos Humanos:

QUADRO/PESSOAL	QUANTIDADE	CARGA HORÁRIA.	ESCOLARIDADE
Diretor			
Vice-diretor			
Supervisor			
Orientador			
Professor			
Secretário			
Auxiliar de secretaria			
Bibliotecário			
Professor eventual			
Psicólogo educacional			
Servente escolar			
Cantineira			
Guarda-noite			
Porteiro			
Outros			

- Cite o número de pessoas por cargo.
- Qual a carga horária, em média, para cada cargo?
- Qual é o grau de escolaridade destes profissionais?

4. Número de alunos por turno e por série:

TURNO/TURMAS	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO	TOTAL/ALUNOS
Jardim I				
Jardim II				
Pré-escolar				
1ª série- ou CBA "I"				
2ª série- ou CBA "C"				
3ª série				
4ª série				
5ª série				
6ª série				
7ª série				
8ª série				
Total/alunos				

Qual o número de alunos da escola, por série e por turno?

*ANEXO IV*

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS**

Escola: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Professora: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

1- A que horas você dorme ? \_\_\_\_\_

2- A que horas você acorda ? \_\_\_\_\_

3- O que você faz da hora que levanta até a hora de ir para a escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4- Com quem você fica de manhã ? \_\_\_\_\_

5- Você gosta de assistir televisão ? \_\_\_\_\_

5.1-Quais os programas que você mais assiste ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5.2- Você aprende alguma coisa com a televisão ? O quê ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6- O que você faz depois que chega da escola até a hora de dormir ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7- O que você faz aos sábados, domingos e feriados ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8- Você gosta das aulas que sua professora dá ? \_\_\_\_\_

8.1- O que você está achando de aprender a ler e escrever ? \_\_\_\_\_

Por quê ? \_\_\_\_\_

8.2- Você acha que o ensino deveria ser diferente ? \_\_\_\_\_

9- O que você acha de bom na sua escola ? \_\_\_\_\_

10- O que você acha de ruim na sua escola ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11- Quanto às Tarefas de Casa:

11.1- São fáceis ou difíceis ? \_\_\_\_\_

11.2- A professora passa pouca tarefa ou muita tarefa ? \_\_\_\_\_

11.3- Alguém te ajuda a fazer ? Quem ? \_\_\_\_\_

11.4- Como ajuda ? \_\_\_\_\_

12- Você gosta de ler livros de histórias ? \_\_\_\_\_

12.1- Você costuma ler muitos livros ou poucos livros ? \_\_\_\_\_

12.2- Como você consegue esses livros ? \_\_\_\_\_

13- Onde trabalha e o que faz:

Seu pai: \_\_\_\_\_

Sua mãe: \_\_\_\_\_

14- Quem olha mais seus cadernos, seu pai ou sua mãe ? \_\_\_\_\_

15- Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

Senhores Pais,

Estamos fazendo um levantamento das condições de estudo dos alunos das classes de alfabetização desta escola, visando compreender melhor as relações de aprendizagem. Para tanto, solicitamos que este questionário seja respondido da forma mais sincera possível.

1- Qual é o grau de escolaridade:

Do Pai ( ) Nunca estudou

- |              |              |                |
|--------------|--------------|----------------|
| ( ) Primário | ( ) Completo | ( ) Incompleto |
| ( ) Ginásial | ( ) Completo | ( ) Incompleto |
| ( ) Colegial | ( ) Completo | ( ) Incompleto |
| ( ) 3º Grau  | ( ) Completo | ( ) Incompleto |

Da Mãe ( ) Nunca Estudou

- |              |              |                |
|--------------|--------------|----------------|
| ( ) Primário | ( ) Completo | ( ) Incompleto |
| ( ) Ginásial | ( ) Completo | ( ) Incompleto |
| ( ) Colegial | ( ) Completo | ( ) Incompleto |
| ( ) 3º Grau  | ( ) Completo | ( ) Incompleto |

2- Qual é a profissão:

Do Pai : \_\_\_\_\_

Da Mãe: \_\_\_\_\_

2.1-O que o pai faz no seu trabalho?

\_\_\_\_\_

2.2-O que a mãe faz no seu trabalho/

\_\_\_\_\_

3- Qual é o horário de trabalho:

Do Pai: \_\_\_\_\_

Da Mãe: \_\_\_\_\_

4- Qual é o número total de filhos e em que série estuda cada um?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5- O pai, a mãe ou o responsável costuma ir à escola do (s) filho(s)?

Sim             Não

Quem? \_\_\_\_\_

Caso positivo:

Uma vez por mês

Uma vez por bimestre

Uma vez por semestre

Outros - Especificar: \_\_\_\_\_

Motivo:

- Quando solicitado pela escola para entrega de notas
- Quando solicitado pela escola para reuniões
- Quando solicitado pela escola em função de problemas disciplinares
- Quando convidado para festas
- Espontaneamente para conversar com a professora
- Outros - Especificar: \_\_\_\_\_

6- Seu filho tem atividades extra-escolares?

- Sim                       Não

Caso positivo:

- Esporte
- Música
- Balet
- Curso de Línguas
- Outros- Especificar \_\_\_\_\_

7- Seu filho tem horário para estudar em casa?

- Sim                       Não

Caso afirmativo:

Por quanto tempo costuma estudar diariamente? \_\_\_\_\_

Em que cômodo da casa estuda? \_\_\_\_\_

8- Quanto tempo seu filho assiste TV diariamente?

- Uma hora
- Duas horas
- Três horas
- Quatro horas
- Mais de quatro horas

8.1- Quais os programas que ele mais assiste?

---

---

---

9- Qual é a influência que a televisão e o vídeo-game exercem na aprendizagem do aluno? \_\_\_\_\_

---

10- As tarefas escolares que seu filho leva para casa costumam ser acompanhadas por alguém?

Sim  Não

Caso afirmativo, por quem?

Pai  Mãe  Irmão mais velho

Outros- Especificar: \_\_\_\_\_

Caso positivo, como é feito este acompanhamento?

É visto se as lições estão sendo feitas

É visto se as lições estão sendo feitas corretamente

São esclarecidas as dúvidas

O filho é orientado sobre como buscar as informações necessárias

(com a professora, nos livros ou dicionários)

Outros- Especificar: \_\_\_\_\_

11- Em relação ao cumprimento das atividades escolares, você classificaria seu

filho em :

Ótimo

Regular

Bom

Fraco

12- Você considera satisfatório o rendimento escolar de seu filho?

Sim

Não

Por quê? \_\_\_\_\_

13- Quando seu filho encontra dificuldades de aprendizagem na escola, o que você costuma fazer para resolvê-las?

Reforço em casa

Aulas particulares

Conversa com a professora ou a supervisora

Outros- Especificar: \_\_\_\_\_

14- Você acha que seu filho deveria ter lição de casa todos os dias?

Sim

Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15- Para seu filho, o dever de casa, normalmente, é:

Fácil

Difícil

Razoável

16- Você acha que o dever de casa, sob forma de pesquisa, é:

Importante

Não importante

Difícil

Não difícil

Por quê? \_\_\_\_\_

17- Seu filho trabalha, de alguma forma, para ajudar a renda familiar?

Sim

Não

Caso positivo, o que ele faz? \_\_\_\_\_

18- Geralmente, a que horas seu filho dorme? \_\_\_\_\_

19- Geralmente, a que horas seu filho acorda? \_\_\_\_\_

20- O que seu filho costuma fazer pela manhã? \_\_\_\_\_

21- O que seu filho costuma fazer depois que chega da escola até a hora de dormir? \_\_\_\_\_

22- O que seu filho costuma fazer aos sábados, domingos e feriados? \_\_\_\_\_

23- Caso queira colocar alguma observação ou sugestão para a melhoria do processo ensino-aprendizagem da escola de seu filho, utilize o espaço abaixo. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_