



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia

Escolar e Educacional

Brasil

Pereira de Lima, Luciana; Soares da Silva, Ana Paula

A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo

Psicología Escolar e Educacional, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 475-483

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282343250007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo

Luciana Pereira de Lima

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia – MG

Ana Paula Soares da Silva

Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto – SP

Resumo

A relação Educação Infantil e famílias é estudada prioritariamente em contextos urbanos, sendo raras as pesquisas em áreas rurais, fato que influencia os avanços do conhecimento e a elaboração das políticas para infâncias do campo. O artigo apresenta dados de uma pesquisa realizada em uma escola rural (Minas Gerais – Brasil), cujo objetivo foi compreender significações sobre a relação família-escola. Foram feitas observações na escola e entrevistas com seis profissionais de educação e cinco famílias. O material foi analisado qualitativamente e sistematizado nos eixos temáticos: 1) instrumentos da relação escola-família; 2) presença da família na escola; 3) situações problemáticas. A análise dos dados revelou que a concretude do campo investigado, marcada por grandes distâncias geográficas e específicas condições de vida e trabalho, atravessa e configura encontros possíveis entre as instituições escolar e familiar. Os resultados indicam às escolas a necessidade de recriação das formas tradicionais de conceber a relação com a família.

Palavras-chave: Educação infantil; família; ambientes rurais.

The relationship between early childhood education and countryside families

Abstract

The early childhood education and family relationship is studied primarily in urban settings, with few studies in countryside, a fact that influences the progress of knowledge and the development of policies for countryside childhood. The article presents data from a survey in a countryside school (Minas Gerais - Brazil), whose goal was to understand the meanings of family-school relationship. Observations at school and interviews with six education professionals and five families were made. The material was qualitatively analyzed and systematized the themes: 1) instruments of school-family relationship; 2) family presence at school; 3) problematic situations. Data analysis revealed that the concreteness of the investigated field, marked by great geographic distances and specific conditions of life and work, through and sets up possible encounters between the school and family institutions. The results indicate the need for schools to recreate traditional ways of thinking the relationship with the family.

Keywords: Early childhood education; family; rural environments.

La relación entre la Educación Infantil y las familias del campo

Resumen

La relación Educación Infantil y familias son estudiadas prioritariamente en contextos urbanos, siendo raras las investigaciones en áreas rurales, hecho que influencia los avances del conocimiento y la elaboración de las políticas para infâncias del campo. El artículo presenta datos de una investigación realizada en una escuela rural (Minas Gerais – Brasil), cuyo objetivo fue comprender significaciones sobre la relación familia-escuela. Se realizaron observaciones en la escuela y encuestas con seis profesionales de educación y cinco familias. El material fue analizado cualitativamente y sistematizado en los ejes temáticos: 1) instrumentos de la relación escuela-familia; 2) presencia de la familia en la escuela; 3) situaciones problemáticas. El análisis de los datos enseñó que la concretad del campo investigado, marcada por grandes distâncias geográficas y específicas condiciones de vida y trabajo, atraviesa y configura encuentros posibles entre las instituciones escolar y familiar. Los resultados indican a las escuelas la necesidad de recreación de las formas tradicionales de concebir la relación con la familia.

Palabras clave: educación infantil; familia; zonas rurales.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre a Educação Infantil (EI) e as famílias do campo, contribuindo com os debates contemporâneos sobre a EI nos territórios rurais. A EI, de acordo com a legislação brasileira, é direito da criança, opção da família e dever do Estado, cabendo às creches e pré-escolas compartilharem com a família o cuidado e a educação da criança (Constituição do Brasil, 1988; Lei nº 8.069, 1990; Lei nº 9.394, 1996; Resolução nº 5, 2009). Para tanto, preconiza-se a necessidade do estabelecimento de uma relação próxima, dialógica e democrática entre as famílias e a EI para o atendimento integral das crianças, sejam elas da cidade ou do campo.

Apesar de tais preceitos legais, evidenciamos, na história e na cultura de relacionamento dessas duas instituições, a existência de fragilidades em relação ao compartilhamento do cuidado e da educação da criança. Pesquisas realizadas no contexto urbano apontam que creches e pré-escolas utilizam instrumentos mediadores diversos na relação com as famílias (Meira, 2004; Nogueira, & Abreu, 2004; Correa, 2006; Fortkamp, 2008; Lima, 2008; Gallo, 2010; Saisi, 2010). Apesar do uso desses recursos comunicativos – que incluem reuniões, festas, eventos, bilhetes, agendas e telefonemas –, a relação entre a EI e as famílias é descrita, nos estudos, como distante e/ou permeada por problemáticas que prejudicam a realização de um trabalho integrado pautado no diálogo entre pais e profissionais da educação, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança (Meira, 2004; Nogueira, & Abreu, 2004; Correa, 2006; Fortkamp, 2008; Lima, 2008). Assim, ainda que haja interações positivas entre famílias e a EI, algumas investigações indicam tal relação como sendo aquém da preconizada nas legislações (Gallo, 2010; Saisi, 2010). De forma geral, esses estudos apontam a relação entre a EI e as famílias como sendo permeada por confrontos, agravados pela falta de espaços e de momentos de conversa entre as instituições escolar e familiar.

A relação escola-família, não raro, configura-se a partir de uma concepção que coloca a instituição de EI em posição de favor e de superioridade em relação aos pais ou responsáveis das crianças. Essa postura geralmente é acompanhada de um imaginário social acerca das famílias de camadas populares carregado de preconceitos historicamente construídos, como por exemplo, de “desestruturação” familiar, de ausência no cotidiano escolar e de passividade na relação com a escola. Esse imaginário aparece nas pesquisas feitas com professores nos estudos de Nogueira e Abreu (2004), Lima (2008), Silveira e Wagner (2009).

No que tange ao contexto rural, ainda são raras as pesquisas que abordam a temática da relação entre creches/pré-escolas e famílias. Nas áreas rurais brasileiras, é comum o oferecimento de turmas de creche e/ou pré-escola em escolas que atendem outros níveis da educação básica. Por esse motivo, alguns estudos a que tivemos acesso investigam a relação da escola (de EI e Ensino Fundamental) e as famílias do campo considerando a instituição escolar como um todo e não especificamente a EI. Nessas pesquisas, foram ob-

servadas a presença e a participação efetiva das famílias na escola, além da valorização das famílias e de suas práticas na dinâmica e gestão escolar. Esta proximidade constituiria um *continuum* escola-família, contribuindo para o compartilhamento do cuidado e educação da criança (Pojo, 2003; Vargas, 2003; Faria, 2007; Martins, 2009). A consideração, pelas famílias, da escola como espaço social legítimo de intercâmbio cultural (Pojo, 2003) e o bom entendimento dos profissionais acerca da dinâmica sociofamiliar e das condições do trabalho da família rural (Vargas, 2003) são elementos evidenciados nos estudos que contribuiriam para a existência do referido *continuum*. Faria (2007) constatou que o estreitamento de laços entre profissionais e famílias amenizava o convívio e evitava conflitos, auxiliando na manutenção da proximidade entre as instituições escolar e familiar.

Apesar da existência desses estudos, ainda são insuficientes os acúmulos teóricos que nos permitem compreender os aspectos específicos da relação entre a EI e as famílias das áreas rurais. A história das creches e pré-escolas – imbricada com o processo de urbanização e industrialização – e o momento histórico e político de domínio do urbano sobre o rural (Moreira, 2012) contribuem para a centralidade, no âmbito científico, de produção de saberes sobre a EI das cidades (Silva, & cols. 2012).

Supõe-se que a relação escola-família, no caso das áreas rurais, encontra-se circunscrita, entre outros fatores, pelas condições econômicas, geográficas e culturais que influenciam e compõem os modos de vida e de organização das famílias (Silva, Pasuch, & Silva, 2012). A dificuldade em apreender essa relação consiste no fato de que o rural brasileiro não é homogêneo. Ao mesmo tempo em que existe, por exemplo, um rural em que são fortes as influências de modos de vida “tradicional”, como de algumas comunidades quilombolas e ribeirinhas, coexistem o que alguns autores vêm chamando de novas ruralidades ou ruralidades contemporâneas, marcadas por novas formas de viver o rural, influenciadas pela industrialização ou criação de serviços no campo (Wanderley, 2001; Arruda, & Brito, 2009; Carneiro, 2012).

Essa heterogeneidade do rural pode guardar em si especificidades e desafios peculiares para a relação escola-família e que precisam ser investigados e compreendidos, em particular na EI, tendo em vista as características das crianças nesta etapa de educação, que exigem fortes relações e interações entre os contextos responsáveis pela sua educação. Sem esse conhecimento, corre-se o risco de que as instituições e as políticas públicas se relacionem com as famílias pautadas ou pelo que conhecem sobre a organização da vida das famílias na cidade ou por um imaginário de rural único, submetendo os sujeitos a dinâmicas e tempos que não correspondem àqueles que circunscrevem suas vidas. Também o estabelecimento legal da obrigatoriedade do ensino às crianças de quatro e cinco anos (Emenda constitucional nº 59, 2009) requer que sua implantação considere as particularidades das áreas rurais.

Neste cenário, realizamos uma pesquisa cujo objetivo foi o de compreender significações de profissionais da educação e de famílias do campo sobre a relação escola-

-família. No estudo, investigamos os momentos de (des) encontros entre as instituições escolar e familiar e buscamos evidenciar aspectos possivelmente singulares do contexto rural, que circunscrevem a relação escola-família.

Método

Contexto da pesquisa: o município em que se localiza a escola

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal rural, que denominamos de escola Flamboyant¹, de um município de Minas Gerais/Brasil. O município em que se localiza a escola, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2013), possui uma economia voltada para a prestação de serviços e para a indústria, sendo a agropecuária o setor menos relevante da sua economia.

De acordo com dados do Censo 2010, realizado pelo IBGE (2011), o município é de grande porte, sendo 97,2% de sua população da zona urbana e 2,8% da zona rural. A área rural do município é composta por agroindústrias, fazendas, assentamentos e acampamentos rurais.

Segundo dados da Secretaria de Educação, havia 13 escolas localizadas em área rural que ofereciam EI, de um total de 115 instituições de EI existentes no município. Ao todo, havia 374 crianças matriculadas nas escolas de EI em área rural, o que correspondia a 2,1% do total da população de crianças matriculadas nessa etapa (17.500). O número de crianças matriculadas nas escolas rurais sofria grandes alterações, pois havia alta rotatividade das famílias na área rural.

Contexto da pesquisa: a escola participante

A Escola Flamboyant foi escolhida para participar do estudo pelo critério da diversidade de contextos e inserção produtiva das famílias. A escola atendia famílias com diferentes ocupações profissionais, como acampados, assentados, trabalhadores em agroindústrias e fazendas. Interessava evidenciar possíveis especificidades das famílias e de suas relações com a escola, a depender da vinculação com o rural.

A escola foi fundada na década de 1990. Está localizada a aproximadamente 18 km da área urbana, próxima a uma rodovia do município e em uma região cercada por assentamentos, acampamentos, fazendas e agroindústrias. A escola atendia cerca de 500 crianças/adolescentes, sendo oferecidas vagas da EI ao Ensino Fundamental. Na EI, 24 crianças de 5 anos de idade compunham uma mesma sala.

A escola funcionava de segunda-feira a sexta-feira e cumpria, anualmente, 200 dias letivos. O seu horário de funcionamento era das 7h00min às 17h00min. Para a realização de suas atividades, a escola possuía 68 profissionais,

1 Por questões éticas, não apresentamos os nomes do município, da escola e das pessoas que participaram da pesquisa. Todos os nomes mencionados no estudo são fictícios.

sendo: diretora, vice-diretoras, orientadoras, supervisora, professores, auxiliares de serviços gerais e profissionais da administração. A EI contava com seis professores: um regente², um de Informática, um de Artes, um de Educação Física, um de Recreação e um de Literatura. Todos residiam na cidade.

O município oferecia, aos profissionais e crianças, transporte para o trajeto entre a residência e a escola. O tempo de transporte das crianças, feito por vans e ônibus, variava de uma a duas horas (desde a saída da escola até a volta à instituição) já que os percursos eram distintos para cada veículo. Não era disponibilizado e permitido, pelo município, o uso do transporte escolar pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças.

Os profissionais e as famílias participantes

Os gestores e professores da escola que trabalhavam com a EI (10) foram convidados a participar da pesquisa, sendo que seis deles aceitaram devido a manifestação de interesse e disponibilidade. Foram eles: uma diretora (Dirce), duas vice-diretoras (Vivian e Vilma), uma pedagoga (Patrícia) e duas professoras (Paula e Poliana), todas com ensino superior.

Para a escolha das famílias, tivemos como critério orientador a diversidade no que se refere ao local de moradia e à ocupação profissional. Participaram cinco famílias, sendo que cada uma possuía uma criança na pré-escola. Todas as famílias eram de camadas populares: uma morava em assentamento rural, duas em casas de uma colônia de agroindústria localizada na área rural e duas em fazendas da região da escola. Quatro famílias eram compostas pelos pais e filhos e uma era formada pela genitora, a criança e seus avós maternos. Participaram do estudo cinco mães, um pai e uma avó, sendo estes: Fabíola (genitora, moradora em fazenda); Flaviana (genitora, moradora em fazenda); Inês (genitora, moradora em colônia de agroindústria); Irene (genitora, moradora em colônia de agroindústria); Adriana (genitora, moradora em assentamento rural); Inácio (genitor, morador em colônia de agroindústria) e Fabiana (avó, moradora em fazenda).

As mães participantes da pesquisa trabalhavam em suas residências, realizando atividades domésticas e voltadas ao cuidado e educação dos filhos. Uma delas executava ainda trabalhos na fazenda onde residia. Dos quatro genitores, dois trabalhavam em agroindústrias, um prestava serviço em fazenda e um era motorista. Das cinco famílias, quatro não possuíam veículo próprio e nenhuma contava com transporte público.

2 Professor responsável pelo maior tempo com as crianças da EI. Diferenciava-se dos outros professores da EI, que eram de áreas específicas, pelo tempo de permanência na sala e, ainda, pelo fato de ter a possibilidade de trabalhar temáticas gerais com as crianças e não conteúdos específicos como os demais.

Procedimentos

Os instrumentos utilizados para a construção dos dados na investigação foram observação e entrevista individual. As observações foram realizadas durante quatro meses na escola. Os dados construídos nas observações, e que se referiam ao contexto institucional e às impressões pessoais da pesquisadora, foram registrados em diário de campo. Para a realização das entrevistas foram formulados guias com pontos, questões para identificar e caracterizar os participantes e os contextos investigados (a escola, a EI na escola, as famílias atendidas) e referentes aos momentos de (des)encontros entre escola e família. De acordo com Valles (1997), o guia de entrevista é um esquema com itens a serem abordados, de acordo com os objetivos da pesquisa, mas que não é fechado e cuja ordem não tem de ser necessariamente seguida. O guia funciona como um esquema preliminar para organização e análise dos dados (Bauer, & Gaskell, 2002).

Os dados apresentados neste artigo são oriundos da análise qualitativa do material construído nas observações e nas 11 entrevistas realizadas com as profissionais e famílias da escola Flamboyant. Tal análise consistiu na realização de diversas leituras do material, que permitiram a sistematização e discussão dos dados. Os dados advindos das observações foram utilizados para descrever o contexto escolar investigado. Os dados construídos nas entrevistas, sobre os momentos de (des)encontros entre escola e famílias, foram sistematizados e discutidos em três eixos temáticos, sendo: 1) instrumentos da relação escola-família; 2) presença da família na escola; 3) situações problemáticas na relação escola-família. Na discussão destes eixos temáticos, buscou-se destacar particularidades relativas ao contexto rural que circunscrevem a relação escola-família.

Para a construção e análise dos dados, baseamo-nos na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (RedSig). A RedSig vem sendo construída em diálogo com autores da chamada perspectiva histórico-cultural, especificamente Lev Vygotsky, além de teóricos como Henri Wallon e Mikhail Bakhtin. Esses autores defendem a natureza dialética, social, cultural e histórica do psiquismo do ser humano e a importância dos mediadores simbólicos para o seu desenvolvimento. A perspectiva teórico-metodológica da RedSig assume como central os processos de significação na constituição dos sujeitos e no desenvolvimento humano. Conforme afirmam as autoras, “posicionamo-nos no mesmo campo de ideias daqueles que acreditam na natureza discursiva e no caráter semiótico da constituição humana” (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva, & Carvalho, 2004, p. 24).

Os processos de significação são compreendidos na sua vertente vygotskiana e envolvem a construção de significados e sentidos. O significado é a zona mais estável do sentido, sendo o sentido de uma palavra definido como “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (Vygotsky, 2009, p. 465). Os processos de significação são vistos como parte de uma totalidade complexa, contraditórios, em constante movimento e, ne-

cessariamente, contextuais e atrelados à realidade material e simbólica das pessoas.

Resultados e discussão

Os instrumentos da relação escola-família

Profissionais da educação e famílias do campo indicaram a existência e a utilização de diversos instrumentos para o estabelecimento e a construção da relação escola-família, conforme os seguintes relatos: “A gente tem as reuniões, quatro reuniões para entrega de notas e conversa com os professores e tem reuniões do conselho escolar” (Diretora Dirce); “[Comunicamo-nos com as famílias] Através de bilhetes, telefone. Agora tem telefone rural, quando pega, né?” (Vice-diretora Vilma); “Ás vezes a gente precisa ver assunto específico, a gente convoca aquele pai até a escola” (Vice-diretora Vilma); “Eles [profissionais] fazem muita festinha” (Genitora Fabíola).

Constatamos que os participantes mencionaram o uso de instrumentos bastante consolidados na relação escola-família, também indicados em outros estudos realizados em instituições de EI urbanas (Meira, 2004; Côrrea, 2006; Saisi, 2010), tais como: reuniões; festas e eventos; bilhetes; telefone; ida das famílias à escola por solicitação da instituição e/ou por iniciativa própria.

Evidenciamos, contudo, que outros instrumentos foram criados e emergiram como fundamentais para a comunicação entre profissionais e pais. O motorista do transporte escolar foi indicado como importante membro da escola que mediava a relação entre famílias e outros profissionais: “Então já teve vez aqui de eu ter que ir lá no motorista da van, entregar o bilhete na mão dele e falar assim ‘Pelo amor de Deus, entrega na mão do pai’” (Pedagoga Patrícia). Nesse processo, o motorista exercia um papel específico no cuidado, na proteção e na educação das crianças, expandindo suas funções. Naquele contexto rural, esse papel e o poder que dele deriva eram condicionados pelas limitações na mobilidade das famílias e a consequente dependência do transporte escolar. Segundo relatos das genitoras, na prática, este profissional era quem decidia em quais veículos as crianças iriam para a escola, bem como sobre o uso do transporte escolar pelas famílias: “O transporte não é liberado para os pais [irem à escola]. Eu perguntei para ela [vice-diretora], ela falou: ‘Conversa com o motorista, se o motorista te trouxer, você pode vir’” (Genitora Fabíola).

Outros sujeitos que realizavam a mediação entre família e escola eram as crianças, em particular os irmãos mais velhos: “Sempre eles [profissionais] mandam um recado pela minha menina, porque eu falo para ela: ‘Alice, pergunta lá para tia como que está o Artur’” (Genitora Adriana).

O uso de diversos instrumentos na relação escola-família cumpria diferentes finalidades. Para a escola, essas finalidades apareceram associadas a aspectos de gestão e atendimento, mais especificamente à matrícula da criança,

ao seu desempenho e ao seu comportamento. Na fala das profissionais, tais instrumentos possibilitavam ainda a comunicação sobre a ocorrência de acidente da criança na escola. A escuta das opiniões das famílias sobre o atendimento apareceu principalmente vinculada às reuniões: “Quando a gente faz reunião, geralmente pergunta para o pai: ‘Você quer alguma coisa, reclamar de alguma coisa?’” (Vice-diretora Vivian). Para as famílias, o uso dos instrumentos teria outras finalidades, relacionadas ao compartilhamento do cuidado e educação da criança. Uma das genitoras afirmou que a “escola e os pais têm que estar juntos” no processo de educação da criança.

Os conteúdos das mensagens entre escola e família, quando emitidos pela escola, referiam-se, principalmente, a queixas sobre comportamentos da criança, com indicação de que a família atuasse junto ao filho. O envio de tarefas e a solicitação da presença da família na escola também foram frequentes. Quando emitidos pela família, foram verificados pedidos de informações sobre o cotidiano da criança na escola. Depreende-se, portanto, que os conteúdos da escola se remetiam ao âmbito das práticas disciplinares enquanto que os das famílias diziam respeito à necessidade de conhecimento da vida escolar das crianças. Se as iniciativas de comunicação e a busca de instrumentos de diálogo num contexto de difícil encontro presencial evidenciam aspectos positivos, os conteúdos revelam, ao mesmo tempo, fragilidades nessa comunicação, seja pelo olhar da escola que perpassa os diálogos, seja pela expressão do interesse e do desejo da família em saber mais sobre a criança, o que reflete, em parte, certo desconhecimento acerca da vivência do filho no interior da escola.

Profissionais descreveram grande distanciamento dos pais do cotidiano escolar: “A convivência com os pais é muito pouca, então é difícil saber como eles são, o que eles fazem” (Professora Poliana). As famílias também se queixaram que a relação escola-família era, por vezes, distanciada e manifestaram o desejo que ela ocorresse baseada em objetivos relacionados ao cuidado e educação da criança: “Eu não tenho a mínima ideia realmente do que as crianças fazem na escola” (Genitora Inês). Dessa forma, apesar dos esforços de ambas as instituições para a manutenção da comunicação, as avaliações feitas pelos participantes indicam que os instrumentos utilizados eram ineficazes, seja para possibilitar à escola a construção de conhecimentos aprofundados sobre a comunidade atendida, seja para as famílias conhecerem a dinâmica da escola. A prática de atender a família na escola e conhecê-la nas reuniões presenciais mostrou-se limitada nesse contexto. Os desejos de compartilhamento das famílias pareciam não ser claramente identificados pela escola, uma vez que as profissionais tinham sempre a expectativa da presença física na escola modulando a relação com a família.

Constatamos, dessa forma, que instrumentos tradicionais e inovadores eram utilizados para o estabelecimento das relações escola e famílias do campo, mas ainda havia indícios da necessidade de uma reinvenção e ressignificação nas formas de encontros e de comunicação entre famí-

liares e profissionais tendo em vista as condições materiais de localização da escola e de vida das famílias.

A presença e a participação das famílias na escola

A presença e a participação da família na escola, temas centrais nas discussões sobre o compartilhamento da educação e do cuidado da criança na EI, adquirem assim contornos particulares quando consideramos o contexto rural da pesquisa. Predominantemente, os seguintes elementos daquele rural, relacionados às distâncias geográficas entre escola e famílias e a falta de transporte das famílias, foram apontados na criação de dificuldades para a presença das famílias na escola: “Por serem as residências de difícil acesso e longe, não é uma relação direta com os pais. A gente não os vê de jeito nenhum” (Professora Poliana); “Antes podia usar o transporte [escolar]. Agora cortou... Então vem para a reunião de pais ou vem pra escola aquele pai que pega uma carona, ou que vem a pé” (Vice-diretora Vilma).

Por outro lado, em outros momentos, as profissionais defenderam a ideia de que, se houvesse a valorização da escola e da vida escolar de seus filhos, as famílias enfrentariam os obstáculos para se tornarem presentes na instituição escolar: “O contato [com os pais] é pouco (...) Eu acho porque ele não tem interesse (...) Se você tem muita preocupação com a educação do seu filho, com a escola do seu filho, você dá um jeito e vai!” (Diretora Dirce); “Aquele pai mais preocupado com a vida escolar do filho vem na reunião... Não sei o que acontece, mas [tem pai que] não aparece, não liga, não manda um bilhete, não quer saber como que o filho está na escola” (Pedagoga Patrícia).

O discurso acerca do desinteresse dos pais, recorrente nos estudos sobre a relação escola-família de modo geral, é aqui reproduzido, descolando-se do contexto concreto. Como dito pelas próprias profissionais, nem sempre os telefones funcionam. Também os índices de analfabetismo no meio rural são bastante elevados, o que problematiza e frustra a expectativa de redação de bilhetes por parte dos pais. Em 2011, a taxa de analfabetismo em área rurais brasileiras era de 21,2% contra 6,5% em áreas urbanas (IBGE, 2012).

Na avaliação negativa acerca dos motivos da não presença das famílias na vida escolar de seus filhos sobrepõe-se, portanto, aspectos relativos à vinculação com o rural e às significações gerais sobre família. Além disso, no material, a essas avaliações soma-se a categoria classe social, visto que, semelhante a outras pesquisas (Nogueira, & Abreu, 2004; Lima, 2008; Silveira, & Wagner, 2009), as famílias são avaliadas como problemáticas, desestruturadas ou desinteressadas em virtude de sua condição de pobreza. Partindo de concepções negativas sobre família pobre e rural, algumas profissionais interpretavam as idas raras dos pais à escola como resultado dessa dupla vinculação: “A maioria [das crianças] não tem acompanhamento da família, porque, para eles a função social da escola é segundo plano (...) são famílias totalmente, né?, desestruturadas” (Diretora Dirce).

As famílias apontaram a distância geográfica como sendo o principal elemento que circunscrevia as possibilidades e os limites de sua presença na escola. Genitoras afirmaram que a falta de transporte escolar para os pais, a ausência de transporte público e de transporte das próprias famílias (devido às suas condições econômicas) e, no caso de famílias que possuíam veículo, a não possibilidade de utilização deste pelas genitoras (já que o veículo era usado para trabalho dos genitores) contribuíam para dificultar a ida destas à escola.

Apesar de tais obstáculos, genitoras afirmaram utilizar, quando possível, formas alternativas para comparecer à instituição, demonstrando mobilização para irem à escola em momentos que reuniam as condições necessárias: “*Eu fui a pé com uma colega minha. Nós saímos daqui [da residência] o quê?, umas onze horas da manhã e viemos chegar aqui era quase sete horas da noite. Os pés doíam*” (Genitora Flaviana); “*No Dia das Mães eu fui de mototáxi, como eu fui nessa reunião, eu fui de mototáxi e voltei na van*” (Genitora Fabíola); “*Nos dois primeiros dias eu fui junto [com o filho à escola]. Eu conversei com o motorista, por isso que ele me levou. Foi eu que quis...*” (Genitora Fabíola); “*Eu fui [à escola] no carro com ela e o marido dela [gerente da fazenda onde moram]. Aqui só tem um carro, o dia que nós temos que ir em algum lugar, temos que ir com ele*” (Genitora Flaviana).

As condições de vida e de trabalho das famílias emergiram como importantes elementos que atravessavam e influenciavam formas possíveis de encontros e relações entre escola e famílias. A ausência de meios de locomoção fazia das caronas um dos elementos principais para as idas dos pais à escola, que eram, portanto, imprevisíveis, ocorrendo em datas dependentes de fatores externos às vontades dos pais ou da escola.

Embora a escola mantivesse as reuniões como política central de relação com as famílias, havia também a abertura para recebê-las em momentos não preparados especialmente para esse fim e isso contribuía para as famílias se sentirem acolhidas na escola. A instituição é descrita tanto por profissionais como pelas famílias como mobilizada na busca pelo encontro e pela conversa: “*A escola está sempre aberta para atendê-los [pais] (...) Qualquer dia que ele vir ele vai ser atendido pelo professor*” (Diretora Dirce); “*Se a gente quiser ir, visitar a escola, a escola está aberta*” (Genitora Fabíola). Em um contexto em que as famílias eram limitadas em suas condições de comparecerem à escola nas reuniões, tal posicionamento destacou-se como importante para viabilizar uma maior aproximação dos pais em relação ao cotidiano escolar.

Ainda que conseguissem, por vezes, superar obstáculos para irem à escola, famílias indicaram que o comparecimento no âmbito escolar e o envolvimento com a instituição eram aquém do desejado, numa sinalização de valorização da escola, da educação dos filhos e da relação escola-família: “*Eu gostaria de estar participando mais da escola, só que a escola tinha que abrir esse espaço pros pais estar podendo ir na van para saber como está seu fi-*

lho. A minha possibilidade de ir é muito difícil!” (Genitora Inês).

As significações sobre a presença ou não da família na escola, se possuíam como elemento orientador comum a distância e a ausência de condições que permitissem a frequência da família no contexto escolar, apresentavam discrepâncias que merecem destaque. As significações das profissionais também estavam permeadas por cobranças por vezes incompatíveis com a realidade e que colidiam com as descrições de interesse apresentadas pelas famílias. A precariedade de instrumentos que possibilitassem uma maior aproximação e diálogo entre as famílias e a escola e o pouco conhecimento das profissionais (moradoras no urbano) sobre a realidade concreta da comunidade atendida, suas concepções e condições de vida, pareciam contribuir para a existência de diferenças nas significações das participantes e, consequentemente, de buscas de alternativas para aumentar o encontro entre profissionais e familiares. Poucos foram os momentos nos quais as profissionais se questionaram sobre a presença da escola na comunidade e a visita de profissionais nos locais de moradia das famílias.

Situações problemáticas na relação escola-família

Durante a pesquisa de campo, evidenciamos algumas situações que poderíamos chamar de problemáticas, com aumento das tensões emocionais e o aparecimento de consequentes dificuldades na relação escola-família. As situações conflituosas, inerentes à relação de duas instituições que necessitam compartilhar a educação de crianças pequenas requerem abertura e postura dialógica de seus sujeitos.

O filho de uma das famílias entrevistadas apresentava, segundo a escola, problemas recorrentes de comportamento e de disciplina. A genitora, insatisfeita com a condução da escola no caso da educação de seu filho, expressa seu descontentamento e descreve a instituição em papel omissivo na promoção do diálogo com as famílias: “*Quando eu preciso, eu que tenho que estar ligando. A escola só me ligou acho que uma ou duas vezes durante esse ano inteiro, para reclamar do lago*” (Genitora Inês).

Reduzidas as possibilidades de interações presenciais, predominavam, no contato da escola com as famílias, conteúdos mais próprios das situações problemáticas, de difícil condução por parte de apenas um dos responsáveis pela educação da criança. Os instrumentos de mediação e as expectativas de presença da família na escola, assim como os condicionantes dessa presença relativos àquele meio rural também delineavam contornos particulares que impossibilitavam a ação conjunta dessas duas instituições no caso dessas situações. As tentativas de conversa, como vimos no item relativo aos instrumentos da relação escola-família, relacionavam-se prioritariamente à ocorrência de acidentes envolvendo a criança e às queixas sobre a frequência, a aprendizagem e o comportamento da criança na escola. Aprendemos, nas falas das famílias e profissionais,

que tais situações eram caracterizadas, muitas vezes, por confrontos e tensões que não faziam aprimorar as práticas de compartilhamento do cuidado e educação da criança. Ao contrário, acirravam e colocavam em confronto familiares e profissionais da escola.

Uma genitora e uma professora, em suas falas, indicaram aspectos desse processo. No caso da genitora, ela expressou o desejo de acompanhar o cotidiano do filho, conversar com os professores e resolver as problemáticas: “Se pudesse eu ia [à escola], eu iria lá toda semana, mas não tem jeito porque o meu marido viaja; o caseiro, eu não posso tirar ele do serviço dele. O ônibus [escolar] não pode me levar” (Genitora Adriana). No caso da professora, além das longas distâncias, das condições de vida e da dificuldade de locomoção, ela identificou aspectos desse processo dependentes das condições de moradia e de trabalho dos responsáveis pelas crianças: “Às vezes muitos não têm telefone, não têm contato com eles. Quando você manda um bilhetinho, o menino joga fora. Principalmente na granja [agroindústria]; na granja a gente não entra. Só chega até a portaria” (Pedagoga Patrícia).

Na fala da professora, uma forma concreta e particular de vida naquele rural é discernida. As dinâmicas de trabalho dos que moravam em fazendas e assentamentos rurais eram diferentes daquelas dos moradores na colônia da agroindústria, cujas condições de trabalho e de moradia, impostas pela empresa, também afetavam as relações da escola com a família e interferiam nas possibilidades de resolução de situações problemáticas envolvendo as crianças na escola. A agroindústria, como forma de controle sanitário da produção, não permitia a entrada de pessoas em suas áreas, o que mantinha tais famílias em certo isolamento social e impossibilitava qualquer tentativa de visitação das profissionais da escola à família.

Verifica-se, portanto, na relação escola-família investigada, a existência de condicionantes materiais e simbólicos que criavam possibilidades de compreensão e intervenção efetiva nas situações problemáticas. Dessa forma, constatamos como características e especificidades daquele rural e daquelas famílias qualificavam os desencontros, tensões e conflitos de difícil superação.

Considerações finais

Diferentemente de alguns estudos realizados em área rural, nos quais a relação escola-família é descrita como de grande proximidade, havendo inclusive um *continuum* nessas duas esferas da vida da criança (Pojo, 2003; Vargas, 2003; Faria, 2007; Martins, 2009), a pesquisa revelou uma situação predominantemente permeada por significações que revelam e indicam desencontros, conflitos e tensões, característica essa que, aparentemente, assemelha-se às relações escola-família observadas por autores que investigaram a EI em contextos urbanos (Meira, 2004; Correa, 2006; Fortkamp, 2008). Pode-se dizer que a realidade investigada diferencia-se desses estudos, tanto realizados em

área rural como urbana, na medida em que se constitui por dificuldades materiais e simbólicas particulares que condicionavam as possibilidades da relação escola-família.

Os resultados mostraram que características do campo (dispersão e distância geográfica entre escola e famílias), características da política do município (particularmente restrições no transporte escolar), características da escola (significações e formato das atividades de encontro com as famílias) e condições de vida e de trabalho das famílias (dificuldades de locomoção, isolamento das residências) compunham uma rede de elementos daquele contexto que atravessavam e configuravam as significações acerca da relação escola-família.

A particularidade desse campo se configurou assim por uma conjunção de elementos materiais e simbólicos que complexificavam a relação da escola com as famílias. A heterogeneidade que compunha a escola pesquisada, por exemplo, baseada na existência de filhos de trabalhadores assalariados ou de agricultores familiares, impunha estratégias que deveriam necessariamente ser diferenciadas na política de relação com as famílias, levando em conta, principalmente, as (im)possibilidades de visitação à determinadas famílias impostas por elementos externos à escola e as dificuldades de mobilidade de famílias.

Na ausência dessas estratégias, as tentativas de contato com as famílias, mesmo que ativamente buscadas, estavam dependentes das significações já cristalizadas das profissionais sobre famílias em geral e sobre famílias pobres em área rural, supostamente desinteressadas na educação dos seus filhos. Às distâncias físicas conjugaram-se as distâncias simbólicas entre o mundo das profissionais e o mundo das famílias, em que os condicionantes daquele rural particular eram pouco conhecidos ou enfrentados. Nesse contexto, os instrumentos de comunicação tradicionais da relação escola-família mostraram-se limitados, dificultando maior aproximação e diálogo entre essas instituições, requeridos pelas características da educação partilhada da criança pequena (Lei nº 8.069, 1990; Lei nº 9.394, 1996; Resolução nº 5, 2009). Essa ineficácia era sentida principalmente nas situações problemáticas. O histórico de pouco conhecimento e diálogo entre as duas instituições repercutia numa intervenção pouco crítica em relação ao papel dos próprios contextos e da interação entre eles na produção e na solução dos problemas de comportamento e queixas relativos à criança.

Se os resultados da pesquisa indicam a necessidade de que a relação escola-família em área rural não seja pautada predominantemente por significações sobre a organização da vida das famílias na cidade, eles também problematizam visões homogeneizadoras de rural e de relação escola-família no campo.

O estudo indica, portanto, como as relações escola-família no campo precisam ser compreendidas em suas continuidades e similaridades com outros contextos, mas também em suas concretudes e especificidades. Nesse cenário, o estudo evidencia a necessidade de novas pesquisas que investiguem as características gerais e específicas dos contextos

rurais, as formas de vida das famílias nessas áreas e os modos como as instituições escolares incorporam ou não essas populações, seus saberes, suas expectativas e suas demandas no compartilhamento da educação das crianças. A distância geográfica das famílias em relação à escola – elemento diferenciador em relação à maioria dos contextos urbanos – também aponta para a necessidade de investigações que explorem a forte influência do transporte nesse contexto, assim como a força dessa condição de distância e dispersão geográfica nas significações sobre a (im)possibilidade de uma relação mais próxima entre escola e família, naturalizando o afastamento, seja por parte da escola, seja por parte da família.

Com a pesquisa, fica notório que o entendimento das ruralidades é necessário para se planejar e estruturar a presença e a participação das famílias do campo na escola, os instrumentos mais eficazes para o estabelecimento das relações escola e famílias e o compartilhamento do cuidado e educação da criança. Se isso é verdade, as instituições educacionais necessitam incorporar nos seus processos de formação continuada de professores a temática de ruralidade, urbanidade e das relações rural e urbano na nossa sociedade contemporânea. O mesmo vale para os programas de formação de professores no Brasil, assim como para a própria produção de conhecimento na área. É essa consciência, no reconhecimento das diversas ruralidades e urbanidades que caracterizam o nosso país, que fará avançar a construção de uma EI efetivamente democrática.

Referências

- Arruda, E. E., & Brito, S. H. A. (2009). Análise de uma proposta de escola específica para o campo. Em G. L. Alves (Org.), *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço* (pp. 23-62). São Paulo: Autores Associados.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Carneiro, M. J. (2012). *Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). Recuperado: 10 nov. 2013. Disponível: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>
- Côrrea, B. C. (2006). Gestão democrática e participação familiar no âmbito da Educação Infantil. *Educação: teoria e prática*, 14(26), 15-34.
- Emenda constitucional nº 59. (2009, 11 de novembro). Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, dentre outros. Brasília, DF: Presidência da República.
- Faria, A. R. (2007). *Escola, família e movimento social: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Fortkamp, E. H. T. (2008). *Educação Infantil e família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Gallo, B. C. (2010). *Qualidade na Educação Infantil pública: concepções das famílias usuárias*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2011). *Censo 2010*. Recuperado: 5 fev. 2011. Disponível: <http://censo2010.ibge.gov.br/>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2012). *Cidades*. Recuperado: 10 jan. 2013. Disponível: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default2.php>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2013). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012*. Recuperado: 9 nov. 2013, Disponível: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2012/default.shtm>
- Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. (1990, 16 de julho). *Estatuto da criança e do adolescente*. Recuperado: 10 nov. 2013. Disponível: <http://www.dataprev.gov.br/>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Lima, L. P. (2008). *A Educação Infantil diante da violência doméstica contra a criança: compreendendo sentidos e práticas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Martins, F. J. (2009). *Ocupação da Escola: uma categoria em construção*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Meira, M. C. R. (2004). *Relação Creche família: mito ou realidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Moreira, R. (2012). *Geografia e a práxis. A presença do espaço na teoria e na prática geográfica*. Editora Contexto: São Paulo.
- Nogueira, M. A., & Abreu, R. (2004). Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. *Educação em Revista*, 1(39), 41-60.
- Pojo, E. C. (2003). *Travessias educativas em comunidades ribeirinhas*

da Amazônia. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. (2009, 18 de dezembro). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Recuperado em 10 de novembro de 2013, de <http://www.portal.mec.gov.br>

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S., & Carvalho, A. M. A. (2004). (Orgs.), Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed.

Saisi, N. B. (2010). Educação Infantil e família: uma parceria necessária. *Educação: teoria e prática*, 34(20), 65-85.

Silva, A. P., Pasuch, J., & Silva, J. B. (2012). Educação Infantil do Campo. São Paulo: Cortez.

Silva, A. P. S., Souza, T. N., Silva, A. C. O., Silva, F. L., Silva, J. B., Lima, L. P., Carvalho, R. S., & Araújo, T. V. (2012). Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural. Em M. C. S. Barbosa, A. P. S. Silva, J. Pasuch, F. L. A. Leal, I. O. Silva, M. N. M. Freitas, & cols. (Orgs.), *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo* (pp. 291-331). Porto Alegre: Evangraf.

Silveira, L. M. O. B., & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 283-291.

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.

Vargas, S. M. (2003). Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 95-106.

Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Wanderley, M. N. B. (2001). A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. Em N. Giarracca (Org.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 31-44). Buenos Aires: CLACSO.

Recebido em: 06/05/2014

Reformulado em: 18/03/2015

Aprovado em: 18/04/2015

Sobre as autoras

Luciana Pereira de Lima (lupsicoufu@yahoo.com.br)

Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (USP). Membro do Centro de Investigações sobre o desenvolvimento humano e Educação Infantil (CINDEDI - USP). Docente substituta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Ana Paula Soares da Silva (apssilva@ffclrp.usp.br)

Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Coordenadora do subgrupo SEITERRA/CINDEDI - USP. Orientadora no Programa de Pós-graduação da FFCLRP - USP.

Trabalho derivado da tese de Doutorado "A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo", apresentada em 2012 à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP (FFCLRP-USP). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP. Agradecimentos à FAPESP e à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão pelo financiamento aos projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa das autoras.

