



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Virginia Ahumada

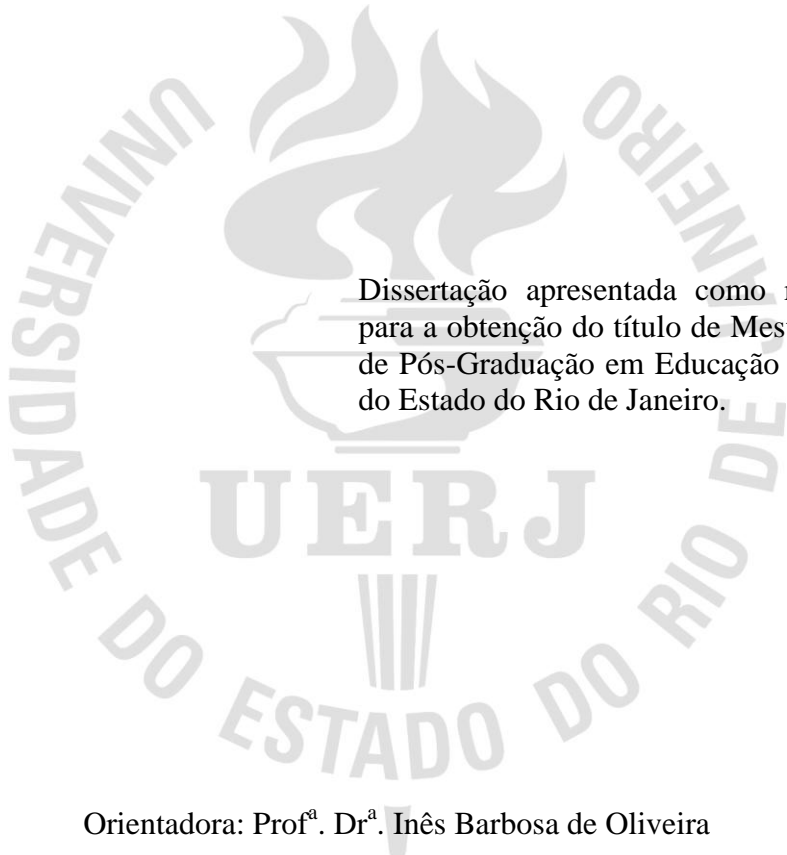
**Comunicação e educação:
a relação entre escolas e famílias no cotidiano escolar**

Rio de Janeiro

2013

Maria Virginia Ahumada

**Comunicação e educação:
a relação entre escolas e famílias no cotidiano escolar**



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A287	Ahumada, Maria Virginia. Comunicação e educação: a relação entre escolas e famílias no cotidiano escolar / Maria Virginia Ahumada. – 2013. 146 f. Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 1. Comunicação na educação – Córdoba (Argentina) – Teses. 2. Pais e professores – Teses. 3. Escolas – Córdoba (Argentina) – Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.
es	CDU 37.064.1(823.2)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Maria Virginia Ahumada

**Comunicação e educação:
a relação entre escolas e famílias no cotidiano escolar**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de março de 2013.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Educação -UERJ

Prof.^a Dra. Alexandra Garcia Ferreira Lima
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Maria da Conceição Silva Soares
Faculdade de Educação -UERJ

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

A mis angelitos
en el Cielo y en la Tierra, que me enseñaron a
sentir que la vida es un hermoso milagro digno
de asombro todos los días.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq por viabilizar, através do programa PEC-PG, os meus estudos de pós-graduação nesta “cidade maravilhosa” que é o Rio de Janeiro. E, por extensão, agradeço a todos os irmãos brasileiros por ser esse povo alegre e carinhoso que os caracteriza.

À professora Inês Barbosa de Oliveira, que no meu primeiro dia no Proped me deu um dos seus fortes e carinhosos abraços e acalmou os meus medos, dizendo-me que podia ser difícil, mas que eu já tinha chegado até lá e que ia conseguir dar conta. Obrigada por confiar no meu projeto e me orientar durante todo o processo desta dissertação, dando-me a liberdade de transitar meus próprios caminhos, mas me marcando muito sabiamente os erros cometidos e ensinando-me coisas novas cada vez.

Às professoras Alexandra Garcia e Conceição Soares, por aceitarem conformar a banca desta dissertação, e pelas suas generosas contribuições e ensinamentos.

Aos professores e colegas do Proped, principalmente ao grupo de pesquisa *Redes de conhecimento e práticas emancipatórias no cotidiano escolar*, pelas leituras e debates que tanto enriqueceram meus conhecimentos (acadêmicos e de vida). As suas narrativas se enredaram às minhas.

Agradeço, também, aos praticantes dos cotidianos estudados, porque como diz Couto (2011), “sem eles eu não teria ainda chegado a este lugar” (p. 50).

À Marijó e à minha querida amiga Giselle, por toda a ajuda e apoio que me ofereceram em todo momento.

Aos meus sogros, tios, primos, cunhados, sobrinhos e amigos da minha queridíssima Argentina, por serem uma parte fundamental da minha vida.

Sou especialmente grata à minha família, por serem eles tão especiais para mim e por me ensinarem tudo que sei. Abus, Juli, Emi, Papi, Mami, obrigada por todas e cada uma das histórias compartilhadas, por me fazerem rir e sentir saudades todos os dias, por me ensinarem a nunca abaixar os braços, e por serem o meu exemplo de vida.

Ao meu amor e companheiro de rotas, Claudio, minha eterna gratidão. Sem você nada disso seria possível. Você me faz feliz todos os dias. *Sigamos caminando de la mano y llenando nuestra caramelera. ¡Te amo con el alma mi sol!*

Salgo a caminar
Por la cintura cósmica del sur
Piso en la región
Más vegetal del tiempo y de la luz
Siento al caminar
Toda la piel de América en mi piel
Y anda en mi sangre un río
Que libera en mi voz
Su caudal.

Sol de alto Perú
Rostro Bolivia, estaño y soledad
Un verde Brasil
Besa a mi Chile cobre y mineral
Subo desde el sur
Hacia la entraña América y total
Pura raíz de un grito
Destinado a crecer
Y a estallar.

Todas las voces, todas
Todas las manos, todas
Toda la sangre puede
Ser canción en el viento.

¡Canta conmigo, canta
Hermano americano
Libera tu esperanza
Con un grito en la voz!

Canción Con Todos

Armando Tejada Gómez (letra) - César Isella (música)

RESUMO

AHUMADA; Maria Virginia. *Comunicação e educação: a relação entre escolas e famílias no cotidiano escolar*. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O presente estudo versa sobre a relação entre escolas e famílias no cotidiano escolar. Assim, propus-me a conhecer os processos de comunicação desenvolvidos por esses praticantes fundamentais na educação das crianças, por considerar que se trata de um aspecto das sociedades contemporâneas muito importante a ser estudado e compreendido. Para levar a cabo esta pesquisa, baseada na concepção epistemológico-metodológica dos estudos *nos/dos/com os cotidianos*, mergulhei nos *espaçostempos* de duas instituições do ensino fundamental da cidade de Villa Carlos Paz (Córdoba, Argentina), durante o primeiro semestre letivo de 2012. A partir das observações/sentimentos e entrevistas/conversas registradas, percebi que dentre as principais vias de comunicação existentes para o relacionamento entre escolas e famílias, destacam-se os *cadernos de informações* e as reuniões de pais (grupais ou individuais). Entretanto, os praticantes *usam* essas instâncias de comunicação e se valem de *táticas astuciosas* para enfrentar e resolver as diversas situações que se apresentam no dia a dia. Assim, aponto que as dificuldades na comunicação entre famílias e escolas, muitas vezes são devidas a rígidos preconceitos e medo dos que são diferentes, enquanto que a empatia nos relacionamentos favorece e possibilita o diálogo social. Desta forma, finalizo sugerindo algumas ideias e propostas com o intuito de fortalecer/melhorar/potencializar a comunicação entre famílias e escolas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Comunicação. Educação. Cotidianos. Escolas. Famílias.

RESUMEN

El presente estudio trata sobre la relación entre escuelas y familias en el cotidiano escolar. De esta forma, me propuse conocer los procesos de comunicación desenvueltos por estos practicantes, que son considerados actores fundamentales en la educación de los niños. Para llevar a cabo esta investigación, que se basa en la concepción epistemológico-metodológica de los estudios *en los/de los/con los cotidianos*, exploré los *espaciotiempos* de dos instituciones de enseñanza primaria de la ciudad de Villa Carlos Paz (provincia de Córdoba, Argentina), durante el primer semestre lectivo del año 2012. Con las observaciones/sentimientos y entrevistas/conversaciones realizadas, percibí que los *cuadernos de informaciones* y las reuniones de padres (grupales o individuales), son dos de las principales vías de comunicación existentes para mantener la relación entre familias y escuelas. Sin embargo, los practicantes *usan* esas instancias de comunicación y acuden a *tácticas astuciosas* para afrontar y resolver la diversidad de situaciones que suceden día a día. A partir de este trabajo, señalo que las dificultades de comunicación entre escuelas y familias, muchas veces se deben a los rígidos preconceptos y miedos que tenemos de quienes son diferentes y/o desconocidos para nosotros, mientras que la empatía favorece las relaciones humanas al posibilitar y beneficiar el diálogo social. Finalizo este estudio exponiendo algunas ideas y sugerencias que podrían llegar a fortalecer/mejorar/potenciar la comunicación entre familias y escuelas en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Comunicación. Educación. Cotidianos. Escuelas. Familias.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - “Esto que estás [viendo] ya no soy yo, es el eco, del eco, del eco de un sentimiento”	22
Figura 2 - Mamá	70
Figura 3 - Papá.....	71
Figura 4 - Domingo en lo de los abuelos.....	71
Figura 5 - El Juli	72
Figura 6 - La Emi	72
Figura 7 - En el sofá de la abu	73
Figura 8 - Lago San Roque.....	83
Figura 9 - O passeio da tarde	84
Figura 10 - Contemplação	85
Figura 11 - Ponte central	85
Figura 12 - La Muni	86
Figura 13 - Escola pública Bernardino Rivadavia.....	90
Figura 14 - La Rocío.....	91
Figura 15 - Refeitório escolar.....	92
Figura 16 - Comunicado da YWCA sobre oficinas para as famílias	96
Figura 17 - Nota enviada pela avó de um aluno à diretora.....	96
Figura 18 - Notificação quanto à reunião de pais, escrita pela aluna	99
Figura 19 - Notificação quanto à reunião de pais, escrita pela professora	100
Figura 20 - Convocatória para uma atividade em família	105
Figura 21 - El mate	106
Figura 22 - Irmãs e amigas	106
Figura 23 - Escola particular Familia de Nazareth	107
Figura 24 - Quando acaba a reunião de pais.....	111
Figura 25 - O momento da saída da escola.....	112
Figura 26 - A comunicação diária	113
Figura 27 - Atuação dos alunos da escola Familia de Nazareth na celebração pelo “25 de Mayo”	117
Figura 28 - “O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem”	122
Figura 29 - Grades e paredes ao redor da escola	124

Figura 30 - Interação social no ato pelo “25 de Mayo” na escola Família de Nazareth.....	125
Figura 31 - As pessoas não são “simples consumidores”	126
Figura 32 - Fugir dos nossos preconceitos e medos para conseguir a comunicação.....	128
Figura 33 - As crianças estão aprendendo a conviver os uns com os outros.....	129
Figura 34 - Amor de amigos.....	130
Figura 35 - Amor de avô	131
Figura 36 - Amor de mãe.....	132
Figura 37 - Amor de professora.....	132

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: UN ESTUDIO DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN COMO FORMAS DE AMAR A LOS DEMÁS.....	11
1	JUSTIFICATIVA, INSPIRAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	16
1.1	O campo da <i>educação e comunicação</i>.....	16
1.1.1	<u>“De nada vale si hay un niño en la calle” Armando Tejada Gómez – Ángel Ritro.....</u>	17
1.2	Mi escuela, mi hogar. Mi hogar, mi escuela.....	22
1.2.1	<u>“Ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber” Michel de Certeau (2009, p. 158).....</u>	22
1.2.2	<u>Memória como construção/criação, não só como lembrança.....</u>	24
1.2.3	<u>"Si el lenguaje es otra piel, toquémonos más con mensajes de deseo" Canção <i>Otra piel</i>, de Gustavo Cerati.....</u>	27
1.3	Objetivos do estudo.....	28
2	ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS.....	31
2.1	O(s) mundo(s) da contemporaneidade.....	31
2.2	Um mundo (multi)cultural.....	34
2.3	Um mundo complexo.....	36
2.4	Um mundo de comunicação.....	39
2.5	Um mundo de redes, de relações e de redes de relações.....	41
2.6	Um mundo de unidade na diversidade e de diversidade na unidade	44
2.7	Um mundo de criatividade.....	48
3	CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICA.....	49
3.1	“Todo ponto de vista é a vista de um ponto”, Leonardo Boff.....	49
3.2	A vista do ponto que implica meu ponto de vista.....	55
3.3	Os estudos nos/dos/com os cotidianos.....	57
3.4	A crise do paradigma dominante e a necessidade de novas formas de produção de conhecimentos em educação.....	62
3.5	Histórias importam. Muitas histórias importam.....	66
3.6	O uso de imagens nas pesquisas <i>nos/dos/com os cotidianos</i>.....	68
4	PRODUÇÃO/CRIAÇÃO DE DADOS.....	76

4.1	As formas do mergulho: Sobre técnicas e métodos usados na pesquisa.....	76
4.2	Contextualização do estudo.....	82
4.2.1	<u>Quanto à cidade de Villa Carlos Paz.....</u>	83
4.2.2	<u>Alguns aspectos gerais da educação argentina.....</u>	86
4.2.3	<u>A educação em Villa Carlos Paz.....</u>	89
4.3	Procurando respostas: os processos de comunicação entre famílias e escolas.....	90
4.3.1	<u>Escola pública <i>Bernardino Rivadavia</i>.....</u>	90
4.3.2	<u>Escola particular <i>Familia de Nazareth</i>.....</u>	107
4.3.3	<u>Retomando um pouco.....</u>	118
5	SABERES TECIDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESTUDADOS.....	121
5.1	A comunicação praticada.....	121
5.1.1	<u>Efeitos do pensamento preconceituoso na comunicação.....</u>	121
5.1.2	<u>“O tesouro da humanidade é a sua diversidade” (MORIN, 1999, p. 24).....</u>	123
5.1.3	<u>Aprender-Ensinar-Aprender a comunicação.....</u>	127
5.1.4	<u>Atitudes de empatia e amor dentro das escolas.....</u>	130
5.2	Algumas ideias para fortalecer/melhorar/potencializar a comunicação entre famílias e escolas.....	133
5.2.1	<u>Ideias para começar a pensar algumas possibilidades de comunicação.....</u>	134
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	141

INTRODUÇÃO: UN ESTUDIO DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN COMO FORMAS DE AMAR A LOS DEMÁS¹

Siempre con palabras, volvimos a poner orden en el caos e incluso hasta restablecimos una progresión lineal del tiempo. Decimos: "antes" – "el día del acontecimiento" – "después". Estas son nuestras astucias lingüísticas. Nos dan una sensación de seguridad proporcionada a su hipocresía. Porque "después" designa a la vez nuestro incierto presente y nuestro hipotético futuro.

Robert Merle, *Malevil* (1973, p.12)

Atualmente, a educação é um campo de amplos debates. Ela é facilmente confundida com simples transmissão de conhecimentos e é identificada fundamentalmente com *escola*, com aquela imagem de um edifício cheio de crianças receptoras de informações, sentadas em suas cadeiras aprendendo o discurso de um(a) docente que transmite saberes socialmente aceitos.

Mas essa é uma concepção muito simplista que não reflete a complexidade da realidade, pois o processo pedagógico supera amplamente o âmbito da sala de aula e o da escola, e não é unidirecional como supõe a ideia exposta anteriormente. Como explica Comellas (2009), não podemos pensar que o único agente educativo é a escola e o seu professorado. Existem múltiplas redes sociais intervindo na formação e educação das pessoas. Educar – diz a autora – é um trabalho conjunto, por isso,

[se faz] necessário um debate entre os diversos setores que intervêm na educação para reconhecer o papel de cada um e buscar tudo o que têm em comum. Esta aproximação poderá favorecer um clima de confiança e potencializar a colaboração em benefício da educação de pequenos e maiores. (COMELLAS, 2009, p. 10, tradução nossa).

Assim, proponho-me a conhecer os processos de comunicação entre as escolas e as famílias dos alunos no cotidiano do ensino fundamental. Porque não vivemos isolados, “é outro quem faz a nossa própria existência possível”. (MANGUEL, 2010, p. 48, tradução nossa). Daí a importância da comunicação, do diálogo como virtude humana e fenômeno social que possibilita a existência das sociedades. Segundo Manguel (2010, p. 20, tradução nossa),

¹ Nesta dissertação, algumas palavras estão em espanhol, já que eu sou argentina e, às vezes, a tradução em outra língua não é a melhor opção, porque acredito que o escrito perde força. É como diz a poeta argentina Maria Elena Walsh, numa canção que compôs pela pátria mãe: “... porque el idioma de infancia es un secreto entre los dos...” (*Serenata para la Tierra de uno*).

a maioria das atividades humanas são individuais: não precisamos do outro para respirar, para caminhar, para comer ou para dormir. Mas sim precisamos dos outros para falar, para obter o reflexo do que dizemos, para nos entender a nós mesmos. Sem diálogo não existimos. Por essa razão, a linguagem é, para Döblin, uma forma de amar aos demais.

Posso dizer, então, que a temática desta pesquisa é compreender “as formas de amar” que têm os praticantes dos cotidianos estudados.

Penso que as escolas e as famílias são importantes âmbitos de socialização e criação de mensagens e comunicações que devem ser estudadas, porque como escreveu Perrenoud em 1995 (apud NOGUEIRA, 1998, p. 101), trata-se de “duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”. Dessa forma, poderia dizer que o fim último desta pesquisa é refletir acerca do papel da comunicação na construção de sujeitos sociais no cotidiano escolar.

Este trabalho se sustenta na ideia de que os processos de aprendizagem-ensino-aprendizagem e a produção de conhecimentos se dão em *redes* (ALVES, 2008a). Premissa a partir da qual entendo que existem múltiplos fatores e processos intervindo na educação das pessoas.

Assim, uma das principais *redes* que eu localizo na minha formação, é a minha família. É muito evidente a marca que ela deixou em mim, razão pela qual me vejo constantemente voltando aos saberes apreendidos na/da/com a minha família. Pois assumo, como diz Almeida (2006, p. 5), que “[...] é sempre a partir de um padrão psicossubjetivo que compreendemos o mundo à nossa volta”.

Dessa forma, o primeiro capítulo desta dissertação, trata sobre a minha motivação e inspiração para levar a cabo este estudo. Nele, detalho diferentes eventos e pensamentos que me levaram a estudar a comunicação entre famílias e escolas, assim como o enfoque escolhido para a pesquisa. Também no primeiro capítulo defino os objetivos que guiam o trabalho.

No segundo capítulo, efetuo uma revisão bibliográfica sobre algumas questões teóricas relacionadas ao tema de estudo. O foco da revisão evidencia o meu interesse nos *mundos da contemporaneidade*, no plural já que defendo que não existe um mundo uniforme e homogêneo, mas que cada grupo e pessoa *usa* e se apropria de diversas formas dos produtos da cultura. Também são discutidos os conceitos de comunicação e cultura(s), procurando refletir sobre o lugar ocupado pelas *famílias* e *escolas* nesta sociedade *contemporânea*. A discussão toda é baseada na noção de *pensamento complexo* de Morin, a qual ajuda a compreender a necessidade de defender a diversidade na unidade e a unidade na diversidade.

No terceiro capítulo, são tratados aspectos sobre a concepção epistemológico-metodológica desta pesquisa. Dado que o presente trabalho se sustenta na epistemologia dos

estudos *nos/dos/com os cotidianos*, a discussão nesse capítulo trata das características desse tipo de pesquisa e da importância do uso de diferentes tipos de narrativas para criar e dizer esses cotidianos estudados. Pois, o *cotidiano* é considerado um *espaçotempo* de produção de importantes conhecimentos. Oliveira (2003, p. 54) explica que

[...] o cotidiano é o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossas identidades e tecermos nossas redes de subjetividades, em função dos múltiplos conhecimentos, valores e experiências com os quais convivemos nele, tornamo-nos produtores de conhecimentos [...]

Cabe esclarecer que as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* se sustentam na indissociabilidade entre prática e teoria. Para dar conta disso, Alves propõe a utilização da expressão *prácticateoriaprática*. Assim, a existência nesta dissertação de um capítulo de “teoria” e um de “metodologia” é simplesmente o jeito que encontrei para ordenar minhas ideias e narrativas, ao dar forma a este texto.

Baseada nesta forma de pesquisa, a ideia é mergulhar nos cotidianos escolares de duas instituições educativas localizadas na cidade de Villa Carlos Paz, Córdoba, Argentina. Escolhi trabalhar com uma escola de ensino fundamental do âmbito particular, o *Instituto Privado Família de Nazareth*, e uma escola de ensino fundamental do âmbito público, a *Escola Bernardino Rivadavia*, por serem duas instituições importantes da região, representativas de dois níveis socioeconômicos distintos da população local e sua educação fundamental. A pesquisa empírica foi desenvolvida durante o primeiro semestre letivo de 2012, entre os meses de março e junho.

Em sequência, o quarto capítulo trata sobre a produção/criação dos dados desta pesquisa. Começo detalhando os passos, técnicas e métodos utilizados para realizar o mergulho. Nesse item, conto que durante os três meses que durou o trabalho de campo, acompanhei uma professora e seu grupo em cada escola, mantendo conversas com praticantes e levando registros, tanto fotográficos como anotações em cadernos de campo, com observações/sentimentos pessoais, lembrando, a cada passo, da necessidade de manter os sentidos alerta para perceber pistas nos sons, aromas, texturas, etc. que me ajudaram na pesquisa, e me deixando surpreender pelo desconhecido e inesperado, como prevê a metodologia de pesquisa adotada. Na continuação, efetuo uma contextualização do estudo para introduzir e apresentar ao leitor algumas características do sistema educativo argentino, particularmente da cidade de Villa Carlos Paz, lugar onde a pesquisa foi realizada.

Durante o mergulho, presenciei diferentes formas e situações de comunicação e relacionamento entre os praticantes, como, por exemplo, os momentos da entrada e saída da

escola, reuniões de pais, atos escolares das crianças, atividades curriculares com a colaboração das famílias, notificações por meio dos cadernos de informações dos alunos, etc. O meu principal interesse esteve focado nos *usos* que os praticantes fazem dessas instâncias e meios de comunicação, e nas suas *táticas astuciosas* (CERTEAU, 2009) para enfrentar dificuldades comunicativas.

Assim, no último ponto do quarto capítulo, narro diferentes situações de comunicação registradas em cada escola. No caso da escola pública Bernardino Rivadavia, enlaço os diferentes processos e vias de comunicação utilizadas à história da Rocío, uma aluna que apresenta várias dificuldades, e a cuja família a escola não tem muito acesso. Já para falar da comunicação entre as famílias e os funcionários da escola particular Família de Nazareth, reproduzo um evento de violência entre alunos de uma quinta série, que requereu o encontro e o diálogo com as famílias de cada um dos alunos envolvidos na disputa.

O quinto capítulo trata dos saberes por mim tecidos a partir do mergulho realizado. Nele, destaco a repercussão negativa que têm no relacionamento os preconceitos rígidos e fechados que fazem parte do cotidiano escolar, e que dificultam a comunicação entre seus praticantes. Ao mesmo tempo, busco destacar a existência de práticas empáticas que favorecem a comunicação e o relacionamento entre sujeitos diferentes.

Finalmente, no último ponto do capítulo, sugiro algumas alternativas e possíveis *estratégias* (MORIN, 2005) comunicativas a serem discutidas, (re)pensadas e *usadas* (CERTEAU, 2009) pelos praticantes com o propósito de aproximar escolas e famílias, na busca de uma melhor relação que favoreça o trabalho conjunto por uma educação democrática e solidária, e que tenda à empatia entre os sujeitos.

Acho importante aqui destacar que o texto escrito de uma dissertação pressupõe uma linearidade que dificilmente representa o processo de pesquisa. Não é fácil colocar em palavras a complexidade das *redes* que compõem o cotidiano. Nesse sentido, a ideia de *redes* interconectadas sobre as quais se sustentam os estudos dos cotidianos serve, também, para dar conta do trabalho do pesquisador e suas dificuldades ao plasmar o estudado em palavras. Assim, os passos mencionados não têm que ser considerados como um ordenamento causal e linear dos diferentes momentos da pesquisa, e sim como uma forma de melhor apresentar o trabalho na escrita.

Penso que para contribuir com os debates sobre o que precisam ou não as escolas, na busca de uma “melhor”² educação, é preciso apostar na comunicação, no diálogo e no

² Resta para outra discussão quem define o que é uma “melhor” educação, com referência a que, segundo que perspectivas, objetivos, interesses, etc. Por enquanto, vou pensar que tudo, sempre, pode ser melhorado (ainda esta dissertação!). Da

reconhecimento do outro como diferente e legítimo. Entendo, como Canclini (2010, p. 29), que “[...] reconhecimento é um conceito que integra diretamente a alteridade, que permite uma dialética do mesmo e do outro”. Assim, compreendo que ninguém detém a “verdade” das coisas, pois como afirma Almeida (2006, p. 5), “[...] a interpretação da realidade é empreendida por sujeitos com valores e concepções de mundo que vão se consolidando por meio de suas experiências”. Desta forma, a autora explica que “[...] sobre uma mesma ‘realidade’ sujeitos com experiências de vida e valores distintos a compreendem de maneiras distintas, por vezes mesmo antagônicas e opostas (MATURANA, 1977; 1998; 1999; 2001)” (ALMEIDA, 2006, p. 3).

Portanto, a minha proposta é (re)conhecer e (re)pensar nas distintas formas de comunicação que favorecem o diálogo social e a empatia, assim como o reconhecimento das diversidades. Para colaborar, assim, com o projeto de Rosa Luxemburgo, que lutava *por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres*.

Porque concordo com Manguel (2010, p. 61, tradução nossa) que a nossa própria existência só é possível a partir da existência do outro:

[...] Por trás dos sofrimentos e das aventuras, por trás da revelação e da perda, o rei [Gilgamesh] deve fazer duas coisas: conservar o esplendor de sua cidade e contar a sua própria história. Ambas as tarefas são complementares: as duas revelam a íntima conexão que existe entre construir uma cidade com muros e construir uma história com palavras, e as duas tarefas exigem, para levá-las a cabo, a existência do outro.

1 JUSTIFICATIVA, INSPIRAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

De modo que no eran las ideas las que salvaban al mundo, no era el intelecto ni la razón, sino todo lo contrario: aquellas insensatas esperanzas de los hombres, su furia persistente para sobrevivir, su anhelo de respirar mientras sea posible, su pequeño, testarudo y grotesco heroísmo de todos los días frente al infortunio. Y si la angustia es la experiencia de la Nada, algo así como la prueba ontológica de la Nada, ¿no sería la esperanza la prueba de un Sentido Oculto de la Existencia, algo por lo cual vale la pena luchar? Y siendo la esperanza más poderosa que la angustia (ya que siempre triunfa sobre ella, porque si no todos nos suicidaríamos) ¿no sería que ese Sentido Oculto es más verdadero, por decirlo así, que la famosa Nada?

Ernesto Sabato, Sobre héroes y tumbas (2001, p. 213).

1.1 O campo da educação e comunicação

Ao finalizar os meus estudos de comunicação social, uma amiga psicopedagoga me pediu para elaborar um projeto de comunicação entre a escola em que trabalhava e as famílias dos alunos que ali estudavam. Tratava-se de uma escola urbano-marginal da cidade de Villa Carlos Paz (Córdoba, Argentina) e, segundo ela, tinham muitas dificuldades em conseguir que os pais comparecessem às suas convocatórias. Assim, fui-me submergindo em um campo amplo, vasto, complexo e apaixonante, que é o da educação e comunicação. Nas palavras de Barbero (1996, p. 2, tradução nossa), trata-se da “emergência de um novo campo ao mesmo tempo de pesquisa e de políticas”.

Segundo Da Porta (2011, p. 41, tradução nossa), a comunicação e a educação definem, hoje,

um campo estratégico, um cenário de práticas com grande capacidade formadora de sujeitos, relações e modos de produção simbólica que requer o desenvolvimento de um pensamento que questione, que possa impugnar as lógicas hegemônicas que se impõem na sociedade como mandatos, e que possa, por sua vez, propor outras práticas, outros modos de apropriação, outras formas de se apoderar dos diversos dispositivos.

É um campo em que devemos ficar atentos para evitar cair em reducionismos. Quer dizer, fugir das clássicas reduções da comunicação à mídia e da educação à escola.

De acordo com essa autora,

a possibilidade de articular os processos de comunicação e os processos educativos permite deter-se em determinados modos de produção simbólica fundamentais hoje, como ser a formação subjetiva, a geração de conhecimentos socialmente significativos, os modos contemporâneos de relação social e, principalmente, nos modos de constituição das identidades coletivas. (DA PORTA, 2011, p. 47, tradução nossa).

Para Da Porta, a relação entre comunicação e educação é de grande importância, já que possibilita a transformação do instituído a partir de sua problematização e dos processos coletivos de ressignificação.

Por outro lado, nos últimos anos, vêm-se verificando uma aproximação entre a sociologia da educação e a sociologia da família. Como explica Nogueira (1998, p. 96), esse fenômeno é fruto de

um novo contexto social, resultante de mudanças tanto no seio da família, quanto no âmbito dos processos escolares. O aspecto mais visível desse novo contexto consiste na aproximação, cada vez maior, dessas duas instâncias do social – fundamentais na socialização infantil e juvenil – que são a família e a escola.

Hoje, é importante entender que a grande variedade de configurações familiares se entrelaça com uma heterogeneidade quase infinita de projetos escolares, e que ambos estão imersos em uma ordem cultural plural e mundializada (SETTON, 2002).

Assim, o presente trabalho surge de um interesse pessoal a respeito da educação fundamental das crianças e do reconhecimento da importância da interação entre as famílias e as escolas, bem como da compreensão dessa relação como fenômeno da comunicação. Penso que a família e a escola são duas instituições sociais fundamentais na formação das crianças: a primeira como núcleo da sociedade, na qual a criança vive desde o nascimento, realizando suas primeiras aprendizagens e reconhecendo-se como parte de um grupo social; e a segunda como âmbito essencial de sociabilidade dos indivíduos das sociedades ocidentais contemporâneas e instituição formalmente responsável pela aprendizagem-ensino-aprendizagem de conhecimentos socialmente aceitos como “relevantes”.

1.1.1 “De nada vale si hay un niño en la calle” Armando Tejada Gómez – Ángel Ritro

(De: Armando Tejada Gómez e Ángel Ritro)
A esta hora exactamente,
Hay un niño en la calle...
¡Hay un niño en la calle!
Es honra de los hombres proteger lo que crece,
Cuidar que no haya infancia dispersa por las calles,
Evitar que naufrague su corazón de barco,
Su increíble aventura de pan y chocolate,
Poniéndole una estrella en el sitio del hambre.
De otro modo es inútil, de otro modo es absurdo

*Ensayar en la tierra la alegría y el canto,
 Porque de nada vale si hay un niño en la calle.
 Todos los tóxicos de mi país a mí me entran por la nariz,
 Lavo autos, limpio zapatos, huelo pega y también huelo paco,
 Robo billeteras pero soy buena gente.
 Soy una sonrisa sin dientes, lluvia sin techo, uña con tierra.
 Soy lo que sobró de la guerra; un estómago vacío.
 Soy un golpe en la rodilla que se cura con el frío.
 El mejor guía turístico del Arrabal,
 Por tres pesos te paseo por la capital.
 No necesito visa pa' volar por el redondel
 Porque yo juego con aviones de papel.
 Arroz con piedra, fango con vino
 Y lo que me falta... me lo imagino.
 No debe andar el mundo con el amor descalzo,
 Enarbolando un diario como un ala en la mano,
 Trepándose a los trenes, canjeándonos la risa,
 Golpeándonos el pecho con un ala cansada.
 No debe andar la vida, recién nacida, a precio,
 La niñez arriesgada a una estrecha ganancia,
 Porque entonces las manos son inútiles fardos
 Y el corazón, apenas, una mala palabra.
 Cuando cae la noche duermo despierto,
 Un ojo cerrado y el otro abierto
 Por si los tigres me escupen un balazo.
 Mi vida es como un circo pero sin payasos.
 Voy caminando por la zanja,
 Haciendo malabares con cinco naranjas,
 Pidiendo plata a todos los que pueda,
 En una bicicleta de una sola rueda.
 Soy oxígeno para este continente,
 Soy lo que descuidó el Presidente.
 No te asustes si tengo mal aliento,
 O si me ves sin camisa con las tetillas al viento.
 Yo soy un elemento más del paisaje,
 Los residuos de la calle son mi camuflaje.
 Como algo que existe, que parece de mentira,
 Algo sin vida, pero que respira.
 Pobre del que ha olvidado que hay un niño en la calle,
 Que hay millones de niños que viven en la calle.
 Y multitud de niños que crecen en la calle.
 Yo los veo apretando su corazón pequeño,
 Mirándonos a todas con fábula en los ojos.
 Un relámpago trunco les cruza la mirada,
 Porque nadie protege esa vida que crece
 Y el amor se ha perdido, como un niño en la calle.
 A esta hora exactamente,
 Hay un niño en la calle...
 ¡Hay un niño en la calle!*

Canción para un niño en la calle, Mercedes Sosa com Calle 13

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, as Nações Unidas proclamaram que “a infância tem direito a cuidados e assistência especiais”. Além disso, os Estados-membros afirmam estar

convencidos de que a família, como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade³.

³ Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: out. 2012.

Por outro lado, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pelos Estados-membros em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, todos e cada um dos direitos da infância são inalienáveis e irrenunciáveis, razão pela qual nenhuma pessoa pode violá-los ou desconhecê-los sob nenhuma circunstância. Dentre os direitos das crianças, destacam-se os seguintes:

- À vida.
- À saúde.
- Ao descanso, à brincadeira, à criatividade e às atividades recreativas.
- À liberdade de expressão e a compartilhar seus pontos de vista com outros.
- A um nome e uma nacionalidade.
- A uma família.
- À proteção durante os conflitos armados.
- À liberdade de pensamento, consciência e religião.
- À proteção contra o descuido ou trato negligente.
- À proteção contra o trabalho infantil e contra a exploração econômica em geral.
- À educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares.

Por sua parte, a The United Nations Children's Fund (Unicef) assegura que a educação é um direito humano fundamental, essencial para poder exercer os demais direitos. Afirma que a educação promove a liberdade e autonomia das pessoas, e que gera importantes benefícios para o desenvolvimento. Porém, assegura existirem milhões de crianças e adultos privados de oportunidades educativas, em muitos casos devido à pobreza⁴.

Recentemente, na minha família, num desses encontros em que se fala um pouco de tudo, perguntaram-me qual era a minha “opinião” com relação à educação na Argentina e o que pensava que se deveria ou poderia fazer para “melhorar” o sistema educativo. Que pergunta! Pergunta sem resposta, já que não existe uma resposta só. Pois, como disse alguma vez Albert Einstein, “a cada dia sabemos mais e entendemos menos”. Penso, como Morin (2005, p. 183), que “[...] há uma ruptura com a grande ideia cartesiana de que a clareza e a distinção das ideias são um sinal de verdade [...]. Hoje em dia, vemos que as verdades aparecem nas ambiguidades e numa aparente confusão”.

Assim, sabendo que ninguém detém verdades absolutas, só posso pensar no que acho que poderia servir, desde o meu ponto de vista, para contribuir com uma educação que vise à construção conjunta de uma sociedade mais democrática e empática. Portanto, sendo

⁴ Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>>. Acesso em: out. 2012.

comunicadora social, aposto no caminho do diálogo e da diversidade cultural porque, como indica Canclini (2010, p. 11), “[...] a globalização não é um simples processo de homogeneização, mas de reordenamento das diferenças e desigualdades, sem suprimi-las: por isso, a multiculturalidade é um tema indissociável dos movimentos globalizadores”.

Vejo que na atualidade existem muitos debates sobre educação, e considero que a relação entre as famílias e as escolas é uma questão importante a ser tratada pelas diferentes áreas do conhecimento. A comunicação é um eixo central da sociedade, por isso é essencial estudá-la no âmbito das instituições sociais. É assim que entendo que estudar os processos de comunicação entre as escolas e as famílias é relevante para compreender melhor o comportamento social desses atores fundamentais das sociedades contemporâneas.

Penso que a problemática social aqui sugerida é uma questão de atualidade que reflete o tipo de sociedade que temos nos países de América Latina. Portanto, todos os aportes realizados para contribuir a uma melhor educação vão contribuir, também, para uma melhor sociedade, equitativa, cooperativa, participativa e solidária.

Acho importante destacar que se trata, aqui, de

[...] tomar a comunicação como um assunto da cultura, como parte constitutiva de sua natureza e, metodologicamente, rever o processo inteiro da comunicação desde seu outro lado: o das resistências e ressignificações que se exercem desde a atividade de apropriação, desde os usos que os diferentes grupos sociais – classes, etnias, gerações, sexos – fazem da mídia e dos produtos massivos. (BARBERO apud CUBIDES; VALDERRAMA, 1996, p. 6, tradução nossa).

Nem os alunos, nem os docentes, nem as famílias são simples receptores passivos de “cultura” numa sociedade mediatizada e tecnologizada. Nesse sentido, Certeau (2009, p. 90) indica:

[...] Seja como for, o consumidor não poderia ser identificado ou qualificado conforme os produtos jornalísticos ou comerciais que assimila: entre ele (que deles se serve) e esses produtos (indícios da “ordem” que lhe é imposta), existe o distanciamento mais ou menos grande do uso que faz deles.

Num foro virtual de debate sobre Paulo Freire, uma colega⁵, ao falar sobre o conceito de *coletivo*, escreveu: “afetamos e somos afetados pelo outro, sozinhos não fazemos nada, ou quase nada. O homem é um ser coletivo”.

Compartilho do que disse a colega, daí a minha preocupação com a comunicação humana, que considero uma das chaves da sociedade atual. Penso que é o principal elemento

⁵ Aline A. Weber Nunes da Rocha. Disponível em: <<http://docenciaonline.pro.br/moodle/mod/forum/discuss.php?d=1845>>. Acesso em: out. 2012.

que possibilita a existência das sociedades, organizações e instituições, e a cada dia assume um papel e uma complexidade maiores. Paulo Freire (1985, p. 44) assegura que “a intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico”.

De minha parte, considero que, apesar dos discursos muitas vezes desqualificantes com relação às escolas, existem práticas exitosas de comunicação e de relacionamento entre os sujeitos. Porque, como indica Certeau (2009), existem diversos *usos* por parte dos praticantes dos cotidianos, que revelam as suas *astúcias*, ainda nas circunstâncias mais desfavoráveis. É como expressa Alves (2010, p. 194):

Aqueles sobre cujos ombros cai a responsabilidade de ensinar [...] e sobre quem as chamadas autoridades educacionais gostam de colocar todas as culpas dos insucessos escolares, os professores/as professoras nos fazem perguntar a cada momento: como conseguem realizar e, mesmo, como continuam realizando as ações de ensinar, apesar das condições em que trabalham?.

Penso que cabe a nós, pesquisadores, a responsabilidade de narrar essas experiências astuciosas dos praticantes dos cotidianos, para encontrar novos caminhos na busca de uma “melhor” educação. Porque sempre podemos melhorar, e como diz a canção, “de outro jeito é inútil, de outro modo é absurdo, ensaiar na Terra a alegria e o canto, porque de nada serve se tem uma criança na rua”. E, nos países latino-americanos, ainda temos muito por fazer, sendo que muitas crianças moram e crescem nas ruas. (*Canción para un niño en la calle*, Mercedes Sosa com Calle 13, tradução nossa).

1.2 Mi escuela, mi hogar. Mi hogar, mi escuela

“Todo mundo no fundo está escrevendo sua própria biografia.
Vai e volta e ele acaba caindo no imenso poço que é a existência.
Minha obra é, sim, o meu espelho”.
Roberto Piva (Entrevista para *Agulha, Revista de Cultura* n. 69)⁶.



Figura 1 - “Esto que estás [viendo] ya no soy yo, es el eco, del eco, del eco de un sentimiento”. Canção *Eco*, de Jorge Drexler

1.2.1 “Ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber” Michel de Certeau (2009, p. 158).

Uma das primeiras reflexões que faço para levar a cabo minha pesquisa é reconhecer, como explica Alves (2008), que o estudo *nos/dos/com os cotidianos* “exige do pesquisador que se ponha a sentir o mundo e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe” (p. 18). Essa pesquisa exige que me submerja no mundo dos praticantes do cotidiano.

Como destaca a autora (2008, p. 18),

⁶ Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/ag69piva.htm>>. Acesso em: jan. 2013.

para começar é preciso “notar” que também vivo e produzo conhecimentos nos cotidianos, todos os dias, vivendo minhas *tantas formas de pequenas misérias* (BOURDIEU, 1997). Portanto, [...] é preciso ter claro de que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas dos cotidianos senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nelas, correndo todos os perigos que isto significa. É preciso, assim, buscar saber sempre os meus tantos limites.

Portanto, procuro entender como se dá a comunicação entre escolas e famílias no cotidiano escolar desde a lógica de seus praticantes, mas para isso, compreendo que devo, num primeiro passo, reconhecer o meu lugar, o meu espaço-tempo, e me apresentar aos leitores.

Considero importante realizar uma reflexão sobre a minha história, sobre a minha experiência escolar e familiar para identificar os fios que compõem o tecido desde o qual construo/crio a minha pesquisa. É uma (auto)reflexão para desconstruir as minhas próprias concepções de mundo, e a partir daí mergulhar nos cotidianos dos praticantes das escolas visitadas, reconhecendo o lugar, o *espaçotempo* desde o qual me relaciono como eles, e desde o qual reconstruo e ressignifico as suas práticas/táticas.

Ao falar sobre o trabalho com histórias de vida ou biografias, Souza (2007, p. 7) explica que “através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade”. E destaca que

a arte de lembrar e narrar nossas histórias consiste, num sentido reflexivo, em narrar-se, ou seja, implicar-se e distanciar-se de si, no sentido de que a implicação corresponde ao papel estabelecido pelo vivido, aquilo que conservamos de nós mesmos. O registro de experiências vividas no cotidiano pessoal e/ou profissional possibilita ao sujeito, enquanto autor e ator de sua própria história, eleger aprendizagens significadoras e ressignificá-las [...]. (SOUZA, 2007, p. 11).

Penso que isso tudo é relevante tanto ao considerar as narrativas dos praticantes do cotidiano escolar pesquisado, quanto para nós mesmos pesquisadores. Porque, como destacam Alves e Oliveira (2006, p. 591), devemos “[...] compreender a importância dos saberes prévios nas nossas ações cotidianas, considerando a sua influência sobre nossos quaisquer critérios de avaliação”.

Assim, o meu objetivo com este trabalho é mergulhar, em primeiro lugar, no meu cotidiano, na minha história, recorrendo à minha memória, pois de fato, ali subjazem os meus pré-conceitos e as minhas concepções de mundo, a partir das quais vou perceber uma (e não outra) realidade, e que marcarão a minha pesquisa.

1.2.2 Memória como construção/criação, não só como lembrança

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.
LISPECTOR apud SOUZA, 2007, p. 10.

Como começar esta narrativa? Qual é o princípio de minha história, se é que tem só um princípio? A minha narrativa é uma construção que eu faço num determinado *espaçotempo* com uma determinada intencionalidade (consciente e/ou inconsciente). E ela é ativada de acordo com as circunstâncias. Como diz Certeau (2009, p. 151), “seja como for, a memória é tocada pelas circunstâncias, como o piano que ‘produz’ sons ao toque das mãos. Ela é sentido do outro. E por isso ela se desenvolve também com a relação [...]”.

Para começar, acho conveniente destacar que não sou pedagoga e não exerço a docência, nunca estive à frente de uma aula. Posso dizer que, pelos menos nos claustros acadêmicos, não sou uma educadora. Aclaro isso porque estou convencida de que todos, de certo jeito (não tradicional) somos educadores. Todos os dias a gente aprende, não só dos professores nas salas de aula, mas também dos colegas, dos amigos e amigas, pais e mães, irmãos/irmãs, esposos/esposas, filhos/filhas, etc. E, como diz Alves (2008, p. 30), não posso esquecer que para chegar a ser quem sou e fazer o que faço hoje

[...] foi preciso a vivência de muitas “práticas” escolares, muitos dias e anos sucessivos de “fazer/viver/pensar a escola”, não só como aluno/aluna ou professor/professora mas como irmã/irmão de aluna/aluno, como colega de aluna/aluno, como tio/tia, filho/filha, sobrinho/sobrinha de aluna/aluna, e muito mais. Nesse sentido, é preciso colocar “em quarentena” a grande maioria das leituras sobre os cotidianos – escolares e outros – que o veem, exclusivamente, como espaço de repetições equivocadas, de ritos dispensáveis e de processos equivocados.

Mesmo sem formação oficial em educação, o meu interesse radica-se nela. Mas, por quê? E por que a ênfase na importância das famílias no processo educativo? Por que me pergunto sobre a comunicação entre esses diferentes praticantes do cotidiano escolar?

Sempre vivenciei a relação entre escola e família de um jeito muito estreito. Sou membro de uma família de tradição docente. A minha avó foi professora e diretora de escola, com tanta vocação, que a partir dela quase todas as mulheres da família, de uma ou outra maneira, se inclinaram pela prática docente. Hoje, a minha mãe, depois de passar mais de

vinte anos como professora “primária”⁷, é diretora de escola. Desde criança vivo a escola no meu lar, e o meu lar na minha escola. E isso em vários sentidos.

Dizem que os bebês se comunicam com as suas mães e com o seu entorno desde útero materno. Se isso é verdade, eu vivo a escola misturada com a família desde então, já que a minha mãe estudava para ser professora estando grávida de mim. Depois disso, quando era muito pequena ainda, “frequentava” a escola “secundária”⁸ com o meu pai, que se formou quando adulto. Eu me sentava a desenhar enquanto o meu pai e os seus colegas escutavam o professor dar aula.

Quando pequena, frequentei uma escola onde minha avó era a diretora e minha mãe uma das professoras. Mas esse não é o único motivo pelo qual vivenciei essa proximidade família-escola, nem o mais importante. É uma mistura de fatores, é um enredamento de fios de vários tecidos que conformam a minha rede de saberes, de pensamentos, de sentimentos.

Por isso, para desvendar um pouco essa minha rede, mesmo não sendo possível pegar um por um desses fios, pois tudo está misturado, posso buscar elementos nas concepções da minha avó e da minha mãe para perceber isso que já está no seio da minha família e faz parte de mim. Perguntei para elas como, nas suas vidas, tinham vivenciado essa relação entre escola e família.

Minha avó começa assim a sua narrativa.

Não nasci numa família de docentes. Nem o meu pai, nem a minha mãe foram professores. Talvez tenha sido a escola onde cresci que colocou em mim essa semente que frutificou seis anos depois ao me receber de professora nessa mesma escola. Nela estive, logo depois, à frente da sala de aula, e com o correr dos anos fui diretora do nível primário. Nela também cresceram minhas filhas.

E continua,

Esse vínculo entre família-escola se deu muito forte no meu caso: primeiro fui aluna, depois docente e mãe de alunas, realidades todas vividas com grande alegria. Isso ocorreu também com minhas filhas, todas docentes, dessa vez não na escola da minha infância, mas em outras que a vida lhes foi apresentando. Foi como uma cadeia de elos muito fortes, pois também alguns dos seus filhos escolheram esse mesmo destino, em que a tarefa escolar é parte da família, e a família vive e apoia a tarefa escolar. NA QUAL SÃO VIVENCIADOS OS MESMOS VALORES E SE CRUZAM OS MESMOS CAMINHOS⁹. Essa simbiose família-escola é o que faz de cada um de nós o que somos ao longo da vida.

Por sua vez, minha mãe relatou o seguinte:

⁷ A escola primária na Argentina é similar ao ensino fundamental no Brasil.

⁸ A escola secundária na Argentina similar ao ensino médio no Brasil.

⁹ Maiúsculas próprias do texto original.

Sou filha de docente. Isto é parte da minha vida. Nasci no posto número quatro de uma família numerosa de cinco filhas mulheres, e desde muito pequena a vida escolar se misturou e confundiu com a vida familiar, entre as tarefas das minhas irmãs maiores enquanto eu fazia o “jardim maternal”¹⁰, e mais tarde a presença da minha mãe, primeiro como professora e depois como diretora, na minha própria escola.

Desde pequena gostava quando tinha que explicar uma tarefa ou uma lição a alguma colega um pouco menos preocupada do que eu com as atividades escolares. Assim se foi gestando minha vocação pela docência. Fiquei na mesma escola durante todo o meu trajeto educativo (desde o jardim até o secundário). Na escola, eu me sentia reconhecida, querida, valorizada, igual que em minha casa. A escola era, sem dúvida, o meu lugar.

Creio que esse sentimento deve ter sido o que me levou a escolher continuar na escola ainda depois de ter finalizado os meus estudos. Mudei-me de cidade, mas fiz o Magistério¹¹, e em pouco tempo comecei a trabalhar como docente. Meus filhos cresceram vendo-me planejar aulas, corrigir, estudar, desfrutar e algumas vezes sofrer enquanto me dedicava plenamente às minhas tarefas.

Passei vinte anos na sala de aula, e sempre me senti do mesmo modo que como criança. Na escola era uma pessoa querida, valorizada, escutada, como em minha família; tanto pelos meus alunos quanto por suas próprias famílias. E eu sentia isso que sempre me foi transmitido: a escola como segundo lar, a professora como segunda mamãe. Por isso, procurava que os meus alunos vivenciassem a escola do mesmo jeito que eu. Escola e família, quase uma mesma coisa: uma como extensão da outra. Ambas trabalhando unidas para educar as crianças.

A partir das narrativas delas (muito similares devo dizer) vi também a minha entrelaçada. As nossas histórias tão perto, tão similares, tão indissociáveis... Eu compreendo quem sou ao ver/ler/sentir minha mãe e minha avó, essas mulheres heroínas da minha vida.

A fotografia que escolhi para a abertura desta narrativa ilustra bem o que eu quero dizer quando digo que sempre me senti como em casa na minha escola. A minha cara de zangada deixa bem em claro que eu me sentia o suficientemente cômoda para demonstrar que não queria tirar essa foto nesse momento. Hoje, cada vez que eu a vejo, dou um sorriso, porque dá a sensação de que essa criança não gosta da escola, mas isso não pode estar mais errado. O certo é que eu amava ir à escola.

Imagino o que pode ter acontecido nesse dia! Enquanto os meus colegas brincavam a “la mancha”, “la escondida” ou “saltaban la sogá”¹² no recreio, eu tinha que estar lá posando para a fotografia do começo do curso. E eu, uma criança começando a primeira série dos seus estudos, só queria brincar com os amigos.

Ao fazer essa lembrança dos tempos da escola, não posso evitar ficar emocionada. Todas as lembranças que trago e reconstruo dessa época são felizes, lindas. E é muito difícil

¹⁰ O jardim maternal na Argentina é similar à educação pré-escolar do Brasil.

¹¹ O magistério na Argentina é similar à carreira de pedagogia do Brasil.

¹² “La mancha” é uma brincadeira infantil corresponde no Brasil ao “pegador” ou “pega-pega”, que consiste na perseguição que faz uma das crianças ao resto, até atingir em uma, quem será a nova “mancha” encarregada de perseguir ao resto da turma. “La escondida” corresponde ao esconde-esconde, ou pique-esconda no Brasil. “Saltar la sogá” é o termo para brincar de pula corda.

separar, nessas lembranças, a minha escola da minha família, pois para mim é tudo uma grande mistura, e sempre senti a relação entre elas como de grande harmonia.

Lembro-me do meu pai me levando ao jardim maternal de bicicleta. Minha professora me recebendo com beijos e abraços carinhosos. Minha mãe me acordando com doces carícias no cabelo. O aroma do café recém-moído pelo meu avô para que o café da manhã esteja pronto e gostoso. O meu irmão protestando por ter que acordar às sete da manhã. O som da buzina do carro do meu outro avô que vinha nos pegar bem cedo para não chegar tarde à escola. As escadas onde encontrava os meus colegas de turma. Minha avó indo à minha escola para nos ler um conto ou para nos ensinar uma receita de cozinha. Minha outra avó contando-me histórias de quando era professora no Rio Gallegos e em Buenos Aires. O som da campainha do colégio. As tarefas de casa feitas com minha mãe. O pátio da escola com a bandeira da Pátria diante da qual todas as manhãs cantávamos. O uniforme sempre limpo de um dia para o outro. A emoção do começo das férias. A emoção do começo das aulas depois das férias. Minha mãe na mesa de casa planejando aulas enquanto eu e meu irmão estudávamos ou brincávamos... Já maior, lembro-me dos eventos e das reuniões das quais participei na escola da minha irmã caçula. De ir procurá-la na escola. De fazer a lição de casa com ela. Lembro-me das inúmeras conversas com a minha mãe sobre os seus alunos. Ou compartilhando a sua tristeza ante as difíceis histórias de muitas famílias do seu colégio. E assim, milhares de lembranças mais.

Enfim, sempre, tudo, para mim, tão perto, tão similar e entrelaçado entre escola e família.

1.2.3 "Si el lenguaje es otra piel, toquémonos más con mensajes de deseo" Canção *Otra piel*, de Gustavo Cerati.

Narrar a vida e literaturizar a ciência é a nomenclatura escolhida por Alves para explicar a necessidade de achar uma nova maneira de escrever nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, ao se tratar de novas preocupações e novos problemas que comunicar. Esta nova forma de escrita nas pesquisas é importante, já que significa uma mudança do clássico jeito de escrever dissertações e teses, fundado no paradigma da ciência moderna. De forma similar, posso, também, evocar Cerati, quando diz "si el lenguaje es otra piel, toquémonos más con mensajes de deseo".

Almeida (2006, p. 2) explica-nos que quando nos iniciamos na atividade de pesquisa,

[...] somos levados a ingerir um conjunto de normas e modos de investigação que destacam a separação entre um sujeito soberano e um objeto inerte, mas pronto para falar, tão logo seja tocado pelo sujeito. Tudo se passa como se o sujeito fosse um mero tradutor do que está fora de si. Tal separação tem por suposto uma realidade já dada, a ser descoberta, manipulada (analisada), e, por fim, conhecida. Esse duro e frio protocolo corresponde, de fato, a um paradigma próprio da ciência ocidental moderna e, mesmo assim, tal paradigma está longe de representar as vicissitudes e idiosincrasias dos saberes e fazeres da prática científica.

Assim, entendo que a narrativa da ciência tem uma “natureza subjetiva” (ALMEIDA, 2006, p. 3), e ao *narrar a vida e literaturizar a ciência*, tentamos assumir essa característica, reconhecendo-nos parte constitutiva importante da própria pesquisa.

Encontrei no relato de minha história de vida uma forma de trazer esses caminhos já caminhados para me encontrar com o meu “eu” que sou hoje, para identificar as minhas marcas, os indícios do por que escolhi este tema de pesquisa para minha dissertação de mestrado, para reconhecer os pré-conceitos com os quais vou ao campo e mergulho em outras realidades. Enfim, parafraseando Oliveira e Alves (2008, p. 9-10), para identificar “alguns dos fios das redes de saberes” que me levam a pensar o que penso e a agir como ajo, me identificando como humana, “com sentimentos múltiplos e complexos e com muitos interesses, ora comuns, ora divergentes” dos de outras pessoas.

Porque entendo que o interesse das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* é “compreender a dinâmica da vida dos sujeitos reais”, como dizem as autoras. É compreender

[...] seus *saberes/fazeres* cotidianos e os modos como aprendem, criticamente, com suas práticas, transformando-as permanentemente a partir do que com elas e com a reflexão sobre elas aprendem, individual e coletivamente, buscando perceber no mesmo processo as marcas que processos anteriores deixaram e que podem “cegar” e colocar “limites” ao que precisa ser compreendido e proposto. (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 583).

1.3 Objetivos do estudo

Facetas de Morelli, su lado Bouvard et Pécuchet, su lado compilador de almanaque literario (en algún momento llama “almanaque” a la suma de su obra). Le gustaría dibujar ciertas ideas, pero es incapaz de hacerlo. Los diseños que aparecen al margen de sus notas son pésimos. Repetición obsesiva de una espiral temblorosa, con un ritmo semejante a las que adornan la stupa de Sanchi. Proyecta uno de los muchos finales de su libro inconcluso, y deja una maqueta. La página contiene una sola frase: “En el fondo sabía que no se puede ir más allá porque no lo hay”. La frase se repite a lo largo de toda la página, dando la impresión de un muro, de un

impedimento. No hay puntos ni comas ni márgenes. De hecho un muro de palabras ilustrando el sentido de la frase, el choque contra una barrera detrás de la cual no hay nada. Pero hacia abajo y a la derecha, en una de las frases falta la palabra lo. Un ojo sensible descubre el hueco entre los ladrillos, la luz que pasa.
CORTÁZAR, 1995, p. 400.

Com essa passagem do livro *Rayuela*, Julio Cortázar parece expressar o trabalho dos pesquisadores dos cotidianos, que ficam atentos para perceber e reconhecer as diferentes tramas e narrativas que conformam o mundo... Com o olho sensível que percebe o buraco no muro. Porque, mesmo não sendo uma tarefa fácil, é possível “captar elementos sensíveis da realidade cotidiana e dos processos histórico-políticos que a tornaram o que ela é, elementos dos fazeres e saberes dos praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994)”. (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 22).

Assim, o principal objetivo deste estudo é *conhecer e compreender como a comunicação se dá entre os funcionários das escolas e os familiares dos alunos, no cotidiano escolar*. Para isso, devo mergulhar com todos os sentidos (ALVES, 2008), o que implica uma forma de conhecer e tecer a realidade estudada, “voltando à terra” para me misturar com os “habitantes do mundo” e me sensibilizando para (re)conhecer e trazer à discussão as múltiplas narrativas de praticantes.

Na minha graduação tive um professor que dizia: “a cidade – eu entendi que se referia à vida cotidiana – é um grande texto que todos temos que aprender a ler. Para isso – dizia – é importante fazer caminhadas com todos os sentidos em alerta”. Hoje, recorrendo a Barbero (1996, p. 11, tradução nossa), eu trocaria a palavra texto por hipertexto que é menos linear. O autor explica que o hipertexto é um “escrito não sequencial; é uma montagem de conexões em rede que, ao permitir uma multiplicidade infinita de percursos, transforma a leitura em escrita”. Assim, o leitor vai construindo um texto próprio. Poderia se dizer que é um leitor/escritor... É um praticante da vida cotidiana, com as suas artes de dizer, de fazer e de ser.

Sustento, nesta pesquisa, que a comunicação é um processo social fundamental para a democratização e solidarização das sociedades. Ainda, ela é necessária na socialização dos sujeitos. Para lograr esta comunicação é de grande importância (re)conhecer os outros, os diferentes e por nós desconhecidos. Porque, como diz Maturana (2001, p. 30), “sem aceitação e respeito pelo outro como legítimo outro na convivência não há fenômeno social”.

Para efetuar este estudo, preciso desenvolver alguns conceitos-chave como comunicação e educação, e discutir o seu lugar nas sociedades e nas culturas da

contemporaneidade. Da mesma forma, falo das instituições escola e família, refletindo sobre a sua importância na educação e socialização das crianças, no *capítulo 2* desta dissertação.

Percebo que a mensagem do meu professor da graduação era para aprender a apreciar a complexidade e a multiplicidade de narrativas que tecem o dia a dia, porque queria que aceitássemos a relevância que tem a simplicidade das coisas na produção do conhecimento. Assim, percebo que para dizer e compreender a vida, o mundo, precisamos muito mais do que palavras, precisamos de músicas, filmes, imagens, sabores, histórias.

Dessa forma, entendo que também as minhas narrativas como pesquisadora e produtora deste estudo são importantes para expressar os complexos cotidianos nos quais estou mergulhada, o que se constitui também num objetivo (paralelo, vamos dizer). Porque escrever a minha dissertação, fugindo do estilo clássico de distanciamento e aparente imparcialidade defendido pelo cientificismo moderno, e apelando à arte das narrativas (textuais e imagéticas) não é um objetivo de estudo em si mesmo, mas sim um objetivo de elaboração da pesquisa. É um objetivo sobre a forma, não sobre o conteúdo.

Por outro lado, tenho como meta, com base na pesquisa, pensar e refletir sobre possíveis alternativas e estratégias que procurem favorecer a comunicação entre os praticantes das instituições estudadas. Isso, entendendo as estratégias não como receitas mágicas, mas sim como ideias de ações concretas a serem pensadas, discutidas, reformuladas e *usadas* pelos *praticantes dos cotidianos*, com as suas tantas *astúcias* (CERTEAU, 2009).

A ideia é tentar contribuir, desde o meu *espaçotempo*, na construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Porque, como explica Almeida (2006, p. 11), “[...] se trata de ‘por a vida nas ideias e as ideias na vida’ como diz [Morin], e de fazer dos textos uma tapeçaria na qual o intelectual está tecido por inteiro, mesmo que não por completo”. Nesse sentido, entendo que

diferentemente do que é anunciado nas aulas de ciência e metodologia de pesquisa, cientistas e pesquisadores veem o mundo a partir do lugar de um observador constituído por sua subjetividade, suas experiências de vida, seus saberes acumulados, sua cultura, sua história pessoal. (ALMEIDA, 2006, p. 2).

Assim, compreendemos Morin (apud ALMEIDA, 2006, p. 10) quando diz: “o sujeito que desaparece no seu discurso instala-se, de fato, na torre de controle”. E percebemos que, afinal, é como expressa poeticamente Gustavo Cerati: “un hombre alado extraña la Tierra”.

2 ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

*Las manos de mi madre
 Llegan al patio desde temprano
 Todo se vuelve fiesta
 Cuando ellas vuelan
 Junto a otros pájaros
 Junto a los pájaros
 Que aman la vida
 Y la construyen con el trabajo
 Arde la leña, harina y barro
 Lo cotidiano se vuelve mágico*

Canção Como pájaros en el aire, de Peteco Carabajal

2.1 O(s) mundo(s) da contemporaneidade

Vivemos num mundo globalizado, interconectado, mediatizado e tecnologizado... Um mundo pós-moderno, capitalista, neoliberal... Pertencemos à sociedade da informação, do consumo, ou por que não, do consumo de informações. Seja a expressão que for que usemos para falar do mundo da contemporaneidade, o certo é que existem determinadas características próprias do nosso tempo. Contudo, não penso ser apropriado falar do mundo como se fosse único e homogêneo. Considero que, apesar das especificidades da época, cada pessoa ou grupo se apropria, utiliza, vive e sente o seu mundo de diferentes formas. Essa diversidade é o que constitui, no meu ver, a riqueza da nossa existência como seres humanos.

Bauman (2010) considera a época atual como perigosa para a humanidade, já que para ele tudo o que está relacionado ao consumo, nesta era do “capitalismo parasitário”, apresenta menos potencialidades do que ameaças para a espécie humana. O autor considera que “[...] a cultura líquido-moderna não tem ‘pessoas’ a cultivar, mas clientes a seduzir” (BAUMAN, 2010, p. 36). Assim, explica que atualmente a “receita” corrente de uma “vida boa” “usa o shopping como dieta culinária e o consumo de mercadorias como seu principal ingrediente” (BAUMAN, 2010, p. 92). E, neste sentido, afirma: “a alegria de ‘livrar-se’ de algo, o ato de descartar e jogar no lixo, esta é a verdadeira paixão do nosso mundo” (BAUMAN, 2010, p. 41).

Segundo Pierre Lévy (1999, p. 32), habitamos o mundo da “cibercultura”. Nela, os *espaçostempos* se deslocam e se modificam. O ciberespaço, diz o autor, se apresenta como um “[...] novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também (como um) novo mercado da informação e do conhecimento”. Nesse sentido, vemos que o crescente consumo de novas tecnologias constitui uma das características do nosso tempo, o que, seguindo o pensamento de Bauman, pode ser considerado, ao mesmo tempo, como um dos maiores males desta época.

Porém, como Lévy (1999, p. 26), penso que isso tudo depende dos *usos*. Para este autor,

[...] uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e do outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus “impactos”, mas de avaliar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela.

Por outro lado, Canclini (2010, p. 29) reconhece que o mundo (*líquido-moderno* como o define Bauman, ou da *cibercultura*, conforme Lévy) sofreu muitas mudanças. E, nesse sentido, aponta que “junto com a degradação da política e a descrença em suas instituições, outros modos de participação se fortalecem”. Assim, o autor propõe *reconceitualizar o consumo* como um novo modo de manifestação da cidadania. Sugere começar a pensar nessa atividade humana “não como simples cenário de gastos inúteis e impulsos irracionais, mas como espaço que serve para pensar, e no qual se organiza grande parte da racionalidade econômica, sociopolítica e psicológica nas sociedades” (CANCLINI, 2010, p. 14).

Essa *reconceitualização* do consumo, sugerida por Canclini, assemelha-se à proposta teórica de Certeau (2009) quando explica que os consumidores não podem ser concebidos como simples receptores de informações, que adquirem os produtos como lhes foram dados.

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às “linhas de erre” de que fala Deligny. Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. [...] Embora tenham como material os *vocabulários* das línguas recebidas (o vocabulário da TV, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas), embora fiquem enquadradas por *sintaxes* prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares etc.), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes* (CERTEAU, 2009, p. 91-92).

Neste mundo híbrido, heterogêneo, globalizado, regido por normas de mercado e de consumo, a ideia e o desejo de propriedade privada cresceu, mas, ao mesmo tempo, a

tradicional oposição entre o próprio e o alheio em termos de produção (cultural, material, identitária, etc.) já não faz muito sentido. Canclini (2010 p. 31-32) utiliza o seguinte exemplo para expor essa ideia: “ligo a minha televisão japonesa e o que vejo é um filme-mundo, produzido em Hollywood, dirigido por um cineasta polonês, com assistentes franceses, atores e atrizes de dez nacionalidades e cenas filmadas nos quatro países que o financiaram”.

Mesmo sendo tudo isso uma realidade, não penso que o atual cenário global dissolva e apague as individualidades, as características particulares de cada pessoa e cada cultura ou grupo social. A esse respeito, Hall (1997, p. 3) afirma:

Um efeito desta compressão espaço-tempo é a tendência à homogeneização cultural – a tendência (que é amplamente debatida por du Gay [ed., 1997], Mackay [ed., 1997] e nesta obra) de que o mundo se torne um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural: a síndrome que um teórico denominou de *McDonaldização do globo*. É, de fato, difícil negar que o crescimento das gigantes transnacionais das comunicações, tais como a CNN, a Time Warner e a News International tende a favorecer a transmissão para o mundo de um conjunto de produtos culturais estandarizados, utilizando tecnologias ocidentais padronizadas, apagando as particularidades e diferenças locais e produzindo, em seu lugar, uma “cultura mundial” homogeneizada, ocidentalizada. Entretanto, todos sabemos que as consequências desta revolução cultural global não são nem tão uniformes nem tão fáceis de ser previstas da forma como sugerem os “homogeneizadores” mais extremados .

Nesta sociedade (que Toffler denomina como sociedade do conhecimento), a informação é o produto mais importante. E, portanto, “também a comunicação adquire um valor fundamental [...]. Embora não o vejamos, já estamos ‘submergidos’ nestes processos”, explica Toffler (1980, apud PAPALINI, 2011-2012, p. 10-11, tradução nossa).

Para muitos teóricos, esses efeitos da globalização servem para controlar a informação e, portanto, a opinião pública. Mas, a facilidade de acesso a uma variedade de tecnologias e informações ao redor do mundo inteiro permite, também, estender laços de colaboração e conhecimento mútuos entre indivíduos e grupos diferenciados. A “globalização” tem duas faces, dizem Hardt e Negri (2004, p. 15, tradução nossa).

Por um lado o Império estende globalmente a rede de hierarquias e divisões que mantém a ordem através de novos mecanismos de controle e de conflito constante. Porém, a globalização também cria novos circuitos de cooperação e colaboração que se estendem por cima das nações e dos continentes, e que fazem possível um número ilimitado de encontros. Esta outra faceta da globalização [...] oferece a possibilidade de que, sem deixar de ser diferentes, descubramos o comum que faz nos comunicar e atuar juntos.

Existem, portanto, muitas possibilidades e potencialidades subjacentes às características e especificidades próprias desta era global, que penso ser possível começar a reconhecer e aproveitar em benefício de todos e todas, potencializando a comunicação, o

diálogo e a empatia entre os povos e entre as diversas culturas, conhecendo-nos e nos respeitando na nossa diversidade.

2.2 Um mundo (multi)cultural

Considero que o ato de ir à escola é um dos “pontos fortes da cultura comum”, do mesmo jeito que aponta Giard (2009) a respeito de *cozinhar*. Pelo menos das “culturas ocidentais”, já que é vivido como uma experiência cotidiana pela maioria das pessoas.

Também a comunicação constitui um dos “pontos fortes da cultura comum”. Desde a comunicação interpessoal até a comunicação socializadora das instituições e da mídia, esta é percebida e vivenciada como alguma coisa da ordem do cotidiano. Aprendemos a nos comunicar desde crianças em todas as culturas. “Estamos todos amarrados aos códigos coletivos com que comunicamos na vida quotidiana”, expressa Couto (2011, p. 14).

Assim, usando a narrativa de Giard (2009) a respeito de *cozinhar*, posso dizer que “se achamos necessário interessar-nos neste estudo por este tipo de prática ao invés de qualquer outro, é por causa de seu papel central na vida cotidiana da maioria das pessoas” (p. 212).

HALL, no capítulo 5 da obra *Media and Cultural Regulation* (1997, p. 4), diz:

Queiramos ou não, aproveamos ou não, as novas forças e relações postas em movimento por este processo [de globalização] estão tornando menos nítidos muitos dos padrões e das tradições do passado. Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio.

Talvez neste ponto seja necessário falar um pouco sobre a noção de *cultura*, para compreender de que forma a entendo e *uso*, já que se trata de um termo complexo. Como indica Williams (1985, p. 92, tradução nossa), “a complexidade, vale dizer, não está, afinal, na palavra, mas nos problemas que as variações de uso indicam de maneira significativa”.

Percebo que se trata de um termo, por muitas pessoas e durante muito tempo, utilizado para aludir a certos padrões de instrução e de estética. Uma pessoa “cultu” era uma pessoa com conhecimentos e com bom gosto sobre obras e produtos de arte (pintura, música, literatura, etc.). Para fazer referência a essa ideia de forma precisa, muitos falam em “cultura erudita” diferenciando-a da “indústria cultural de massa” ou “cultura popular”.

Não considero que esse seja um bom uso do conceito de *cultura*, pois uma cultura se define, não só na produção material e estética de determinado grupo social, mas também nos

seus comportamentos, atitudes, etc. Neste sentido, Hall (1997, p. 1) afirma que toda ação social é “cultural”, já que “[...] todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”.

Assim, entendo que não existe uma cultura mundial e homogênea. É mais preciso dizer que existem diferentes culturas convivendo em diferentes lugares e tempos. Ou então, se devo falar sobre “a cultura” deste mundo neste momento histórico particular, eu diria que se trata de uma cultura da multiculturalidade, ou da diversidade cultural.

Conforme Hall (1997, p. 3), “a cultura global necessita da ‘diferença’ para prosperar [...]. É, portanto, mais provável que produza ‘simultaneamente’ novas identificações ‘globais’ e novas identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea”. E acrescenta:

O resultado do mix cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas — como ocorre crescentemente nas sociedades multiculturais, culturalmente diversificadas, criadas pelas grandes migrações decorrentes de guerras, miséria e das dificuldades econômica do final do séc. XX. (HALL, 1997, p. 3).

Entretanto, Williams (1985, p. 89, tradução nossa) argumenta que é necessário “falar de ‘culturas’ no plural: culturas específicas e variáveis de diferentes nações e períodos, mas também culturas específicas e variáveis dos grupos sociais e econômicos no interior de uma nação”.

Hoje, não consigo pensar na educação fora da cultura, ou ainda melhor, das culturas, no plural, em virtude das múltiplas culturas que se fazem presentes nas escolas e no mundo em geral. De fato, não só as culturas estão dentro da escola e das outras tantas redes educativas, como também a escola constitui um lócus de produção e criação de (novas) culturas.

Seguindo o pensamento complexo de Morin (1999), entendo que não só fazemos parte de uma ou de várias culturas ao mesmo tempo, como também essas culturas fazem parte de nós. O autor diz:

Produzimos a sociedade que nos produz. Ao mesmo tempo, não devemos esquecer que somos não só uma pequena parte de um todo, o todo social, mas que esse todo está no interior de nós próprios, ou seja, temos as regras sociais, a linguagem social, a cultura e normas sociais em nosso interior (MORIN, 1999, p. 23).

A noção de pensamento complexo, explica Morin (1999, p. 36), é um conceito “apto a unir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto”. Portanto, considero importante começar a compreender as potencialidades

existentes no reconhecimento das diferenças, porque como indica o autor, “o tesouro da unidade humana é a diversidade e o da diversidade humana, a unidade”. (MORIN, 2011, p. 24).

Assim, como Dabas (2005, p. 121, tradução nossa), compreendo a necessidade e o benefício de ampliar os nossos sentidos para perceber as múltiplas redes que interatuam no desenvolvimento das pessoas. Conforme explica a autora, a concepção da rede social nos separa das formas prefixadas e “enfrenta-nos com a possibilidade de criar novas alternativas, singulares em cada situação que abordemos”. A autora afirma que isso nos conectaria com o paradigma da complexidade, uma das noções epistemológicas chave para pensar no tema da comunicação e das relações entre escolas e famílias.

O paradigma da complexidade nos permite trabalhar começando por qualquer ponto da rede. Quebra-se, assim, a noção de centralidade, já que a professora, os pais, os colegas, são nodos dessa rede que nos possibilita, às vezes uns e outras vezes outros, uma entrada para poder intervir. (DABAS, 2005, p. 120-121, tradução nossa).

2.3 Um mundo complexo

A partir da noção de pensamento complexo introduzida por Morin (1999), compreendo que precisamos mudar a concepção linear da educação e da vida em geral, por uma ideia de circularidade. O autor explica:

A nossa educação nos habituou a uma concepção linear da causalidade. Temos causas que produzem efeitos. Ora, uma das ideias mais importantes que me parecem ter surgido nos últimos cinquenta anos foi a da circularidade, cristalizada pela primeira vez por um especialista em cibernética. (MORIN, 1999, p. 22).

Nesse sentido, Dabas (2005, p. 126, tradução nossa) propõe “...não tomar os postulados científicos como dogma e permitir-nos pensar de forma dialética, circular, quebrando as determinações causa-efeito”.

Porém, a ideia de circularidade ainda me remete a certa linearidade. Já não se pensa na causalidade em linha reta, o que é um avanço, mas ainda se refere a uma linearidade. Assim, considero que seria conveniente pensar a vida, o mundo, os cotidianos, como redes, como hipertextos, compostos por referências cruzadas e misturadas.

Hall (1997, p. 2) afirma que “[...] vivemos em mundos crescentemente múltiplos e – o que é mais desconcertante – ‘virtuais’”. Segundo esse autor, as tecnologias de comunicação

digital e os *softwares* da *Idade Cibernética* “são os novos ‘sistemas nervosos’ que enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários” (HALL, 1997, p. 2).

Assim, uma das maiores preocupações da educação na atualidade é como fazer uso das novas tecnologias da informação e da comunicação para favorecê-la. Segundo Bauman (2010, p. 60),

em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite. Nunca antes nos deparamos com situação semelhante. A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida.

Nesse sentido, Eco (2007) explica que “antes” a escola devia transmitir certas noções, como por exemplo, as tabelas matemáticas ou qual era a capital de Madagascar, mas com as revoluções tecnológicas e da informação (internet, televisão, rádio e até cinema) grande parte dessas noções começaram a ser absorvidas pelas crianças na esfera da vida extraescolar.

Hoje, diz Bauman (2010, p. 57),

as enormes quantidades de informação competindo por atenção parecem muito mais ameaçadoras para os homens e mulheres comuns do que os poucos “mistérios do Universo” que ainda restam e que interessam exclusivamente a um pequeno grupo de maníacos da ciência [...].

Assim, para dar resposta à pergunta que intitula o seu artigo, “Para que serve o professor?”, Eco (2007) explica que a internet diz “quase tudo”, com exceção de como buscar, filtrar, selecionar, aceitar ou rejeitar toda essa informação. E é aqui que o papel do professor se faz essencial, já que, segundo o autor, “armazenar nova informação, quando se tem boa memória, é algo de que todo mundo é capaz. Porém, decidir o que vale a pena lembrar e o que não é uma arte sutil” (tradução nossa). E defende: “o que faz com que uma aula seja uma boa aula não é que se transmitam dados e mais dados, mas que se estabeleça um diálogo constante, uma confrontação de opiniões, uma discussão acerca do que se aprende na escola e o que vem de fora” (tradução nossa).

De acordo com Barbero (2000), o mundo está vivendo uma mutação cultural, e as novas tecnologias têm um papel muito importante nisso. O especialista afirma que, nesse contexto, é fundamental pensar a reação da educação com as transformações nas formas de comunicar, porque “neste momento não se podem entender as mudanças e as maneiras como os meios estão introduzindo padrões de novas condutas, sem entender as mudanças que estão

acontecendo nas instituições” (p. 12). Para o autor (BARBERO, 1996, p. 2, tradução nossa), hoje habitamos

um mundo cuja complexa heterogeneidade não se deixa dizer nas sequências lineares que ditava a palavra impressa e que remete a uma aprendizagem fundada menos na dependência dos adultos que na própria exploração que os jovens habitantes do novo mundo tecnocultural fazem da visão, da audição, do tato ou da velocidade.

Trata-se de um conhecimento que se tece em rede através das múltiplas redes e narrativas que conformam o mundo social. Nesse sentido, cabe destacar o pensamento de Bauman (2010, p. 54) quando diz que os homens e mulheres dos tempos líquido-modernos “procuram consultores que os ensinem a caminhar, e não professores que os orientem num percurso único e já superlotado”.

Assim, é importante, em primeiro lugar, compreender o modelo comunicativo das escolas, para então introduzir nelas modernizações tecnológicas. Como destaca Barbero (1996, p. 10, tradução nossa)

antes que uma questão de *meios*, o novo cenário comunicativo devia ser para a educação uma questão de fins: quais são as transformações que a escola precisa para *se encontrar* com a sua sociedade? [...] A problemática de fundo é como inserir a escola num *ecossistema comunicativo*, que é ao mesmo tempo experiência cultural, entorno informacional e espaço educacional difuso e descentrado.

A questão não é “tecnologia” contra “humanidade”, mas como se complementam uma à outra. Neste ponto quero recorrer a Morin (1999, p. 40) quando diz:

é preciso substituir um pensamento que separa por um pensamento que une, e essa ligação exige a substituição da causalidade unilinear e unidimensional por uma causalidade em círculo e multirreferencial, assim como a troca da rigidez da lógica clássica por uma dialógica capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas.

As novas tecnologias são necessárias e nelas existem muitas potencialidades a serem exploradas, mas elas por si só não são a resposta para tudo. Nesse sentido, Couto (2011) traz uma narrativa sobre um episódio que ocorreu na África, na Ilha de Inhaca, quando uma equipe de técnicos das Nações Unidas foi fazer um projeto de “educação ambiental”. O autor relata:

A verdade é que, munidos de boa-fé, os cientistas traziam malas com projectores de slides e filmes. Traziam, enfim, aquilo que na sua linguagem designavam por “kits de educação”, na ingénua esperança de que a tecnologia é a salvação para problemas de entendimento e de comunicação. (COUTO, 2011, p. 16-17).

2.4 Um mundo de comunicação

Hoje, vivemos no que muitos denominam como sociedade da informação ou da comunicação. Mas, sabemos nos comunicar realmente? Vivemos num mundo altamente tecnológico, contamos com inumeráveis meios de comunicação e informação ao alcance das mãos, mas aproveitamos as suas potencialidades? Segundo Couto (2011, p. 14), “nunca o nosso mundo teve ao seu dispor tanta comunicação. E nunca foi tão dramática a nossa solidão. Nunca houve tanta estrada. E nunca nos visitamos tão pouco”.

Por outro lado, Rifkin (2010, p. 44, tradução nossa) opina que as revoluções no campo das comunicações, a cada dia unem mais pessoas diversas e, assim “proporcionam um terreno de jogo cada vez mais inclusivo para que se desenvolva a empatia e se expanda a consciência”.

Conforme Papalini (2011-2012, p. 12, tradução nossa), hoje chama a atenção a crescente necessidade de orientação que revelam os estudos de comunicação (que incluem metáforas sobre o uso de mapas, bússolas e cartografias),

[...] como se o solo comunicacional – terroso ou líquido – fosse uma terra incógnita. Talvez, então, esse meio seja bastante mais pantanoso do que parece a primeira vista, já que a necessidade de ancoragens dá a entender o dinamismo e a mobilidade das superfícies percorridas.

Assim, a autora percorre as diferentes metáforas que têm sido utilizadas para explicar o fenômeno da comunicação. Dessa forma, destaca a centralidade que tiveram e continuam a ter as metáforas associadas aos líquidos e suas propriedades. A autora diz: “os problemas de comunicação têm sido formulados em termos de fluxos informativos e comunicativos [...], vias e canais de comunicação, marés de informação, ondas tecnológicas. [...] Uma boa comunicação é uma comunicação fluida” (PAPALINI, 2011-2012, p. 6, tradução nossa).

De tal modo, vemos que boa parte do espaço comunicacional e seus processos são concebidos a partir das propriedades da liquidez, fenômeno amplamente abordado por Bauman (2002) na sua explicação da sociedade contemporânea. O autor expressa:

Os líquidos “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram – se permanecem sólidos depois do encontro – são alterados: ficam molhados ou encharcados. (BAUMAN, 2002, p. 8, apud PAPALINI, 2011-2012, p. 7, tradução nossa).

Desse modo, Papalini (2011-2012, p. 7, tradução nossa) reflete acerca da relação da comunicação com os fluidos, e diz: “como os líquidos, a comunicação é amorfa, vale dizer, não tem uma forma definitiva e pode, pelo tanto, se metamorfosear, quer dizer, adaptar-se aos marcos e constrictões regulatórias diversas – canais, por exemplo – que não terminam nunca de contê-la”.

Bauman (2010, p. 40) opina que “no mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça”. Para esse autor, portanto, a liquidez é uma característica negativa da contemporaneidade. Porém, penso que a liquidez ou fluidez da comunicação constitui uma fortaleza mais do que uma ameaça, já que permite uma adaptação a diferentes situações, eventos e *espaçostempos*, favorecendo o relacionamento entre “diferentes”.

Papalini (2011-2012, p. 19, tradução nossa) faz a seguinte reflexão:

As águas significariam então algo muito distinto; poderiam ser um meio que divide e multiplica, que separa e une, que prolifera e singulariza, que engloba sem cativar. A água, dizia Bauman, impregna os sólidos, se faz parte deles e lhes acrescenta suas moléculas sem dissolver suas propriedades. Essa poderia ser, também, uma boa metáfora da comunicação: uma relação de vizinhança que deixa pegadas intangíveis e vestígios transitórios, que marcam sem impor-se: um intercâmbio que respeita o direito de ser outro.

Cabe pensar a comunicação, então, como ponto de encontro, para procurar e conseguir o diálogo e o entendimento na diversidade. Porque, afinal, é como afirma Rifkin (2010, p. 104, tradução nossa): “em cada etapa de nossa evolução social a principal tarefa das comunicações [...] tem sido expandir o âmbito empático para que possamos expressar nossa natureza social e nosso profundo desejo de companhia”.

No livro *Extensão ou comunicação*, Paulo Freire (1985, p. 44) diz: “o mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação”. E não está errado, pois entendo, como Uranga, Moreno e Villamayor (1997, p. 2, tradução nossa), que a comunicação é

uma realidade essencial da condição humana, ato social vital, constitutivo da relação sociocultural e lugar da construção de sentidos. É uma experiência entendida como vincular-se, pôr em comum, compartilhar, intercambiar. Assim compreendida, a comunicação é fonte de democratização das relações sociais e pessoais.

A palavra comunicação vem do latim "*comunis*", que significa "comum". Daí que comunicar signifique pôr-se "em comum" com outras pessoas, ideias e pensamentos. E isso supõe a utilização de um código compartilhado. Como defende Certeau (2009, p. 67),

[...] estamos submetidos, embora não identificados, à linguagem ordinária. Como na nave dos insensatos, estamos embarcados, sem possibilidade de fuga ou de totalização. É a “prosa do mundo” de que falava Merleau-Ponty. Ela engloba todo o discurso, mesmo que as experiências humanas não se reduzam ao que ela pode dizer a seu respeito.

De forma similar, Couto (2011, p. 13-14) faz referência à importância da linguagem, dizendo:

As línguas servem para comunicar. Mas elas não apenas “servem”. Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-nos ser. Outras [...] fazem-nos deixar de ser. Nascermos e morremos naquilo que falamos, estamos condenados à linguagem mesmo depois de perdermos o corpo. Mesmo os que nunca nasceram, mesmo esses existem em nós como desejo de palavra e como saudade de um silêncio.

Não devemos tomar a linguagem como uma coisa universal. Precisamos ter cuidado com as palavras que escolhemos ao falar, porque elas não são tão inocentes assim. Também temos que reconhecer que nem todos os indivíduos e grupos compartilham os mesmos conceitos e significações. Existem limitações e dificuldades na “tradução” de conceitos e significados, tanto entre línguas quanto entre pessoas e grupos sociais diferentes (mesmo compartilhando o mesmo idioma).

Conceitos e categorias que nos parecem inocentes e universais não se apresentam universalmente do mesmo modo. Eu vivo num país, Moçambique, em que se costuram várias fronteiras interiores. São fronteiras de culturas, línguas, etnias, religiões. Esse convívio com a diversidade me obriga a revisitar palavras e conceitos que me parecem impensadamente globais. Eu vou aprendendo coisas curiosas. Por exemplo, vou sabendo de pais que são tios, de tias que são mães, de primos que são irmãos. Tudo isto porque as relações de parentesco não podem ser traduzidas com a facilidade de um assunto técnico. (COUTO, 2011, p. 98).

2.5 Um mundo de redes, de relações e de redes de relações

Estudar a comunicação que se dá na relação entre escolas e famílias é um aspecto de importância que ajuda a compreender o modelo de comunicação escolar. Conforme García Bacete (2003, p. 435, tradução nossa),

melhorar a comunicação e refletir sobre os instrumentos de intercâmbio de informação entre pais e professores tem que ser um objetivo prioritário na educação, para assim lograr uma relação caracterizada pela reciprocidade – igualdade de status – e pela mutualidade – ter assuntos em comum.

Também Comellas (2009, p. 32, tradução nossa) considera que é importante alimentar uma boa comunicação entre famílias e escolas. A autora diz:

[...] a importância que têm família e escola na vida de crianças e adolescentes dá força à ideia da necessidade de comunicação para evitar uma relação de competitividade ou de desprestígio e para buscar a maneira de se aproximar, já que as duas são fundamentais durante a infância e a adolescência.

Trata-se de um assunto complexo, já que são múltiplos e heterogêneos os conceitos e significações existentes em torno do que é *família*, *escola* e *comunicação*. Não se trata de categorias inocentes e universais, pois os seus significados podem variar em cada cultura, grupo social e *espaçotempo*.

Conforme Bauman (2010), a sociedade mudou, e com ela também mudaram as suas instituições. Segundo o autor, na atualidade as instituições não são mais tão sólidas como antes, o que gera instabilidade, desconfiança e sensação de medo.

Assim, Dabas (1998) sustenta que, na busca de interações possíveis entre família e escola, é necessário parar e pensar, num primeiro momento, as diferentes situações que atravessam atualmente cada uma dessas instituições, assim como as referências, ideias e significados com que vivem e convivem.

Szymanski (2011, p. 47) explica que

a família nuclear conjugal moderna – quer dizer, pai, mãe e filhos – da forma como é definida hoje em dia, não foi sempre assim. Foi a consequência de mudanças na forma de atuação de outras instituições, como o Estado e a Igreja, que, há cerca de três séculos, começaram a valorizar o “sentimento de família”.

Nos países da América Latina, quando colonizados pelos europeus, impôs-se esse modelo social de família, mesmo tendo os seus habitantes uma organização social diferente. Hoje esse “modelo social de família” não é o único, pois entendo como Szymanski (2011, p. 85) que “não há uma definição única de família, na forma de um modelo de ‘família ideal’. O que é ideal para um grupo de pessoas pode passar muito longe do que é ideal para outro. Há famílias e famílias, cada uma com sua especificidade”. Nesse sentido, Dabas (2005, p. 31, tradução nossa) diz:

Achamos famílias biparentais, uniparentais, conviventes com a família extensa, migrantes, etcetera. Famílias que possuem diversas valorações sobre a escola e que, portanto, variam tanto nas suas expectativas em relação ao êxito escolar dos filhos quanto na ajuda que oferecem em atenção às demandas da escola. Também se observam variações na participação e relação estabelecida com os docentes.

Assim, ao falar de famílias, temos que considerar a multiplicidade de casos existentes, e não limitar a nossa visão em função dos parâmetros do clássico modelo europeu moderno. Poderíamos dizer que, “numa definição ampla, teríamos uma família quando pessoas convivem assumindo o compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo uma

relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto”. (SZYMANSKI, 2011, p. 85).

Os termos usados para fazer referência aos atores envolvidos nesse processo são complexos, já que a sua definição depende “dos arranjos familiares e da cultura em questão”. Assim, ao falar de “pais” podemos fazer referência não só aos pais biológicos ou legalmente adotivos, mas às “pessoas responsáveis pelo cuidado contínuo da criança no ambiente familiar”. (SZYMANSKI, 2011, p. 25).

Como indica Dabas (2005, p. 110, tradução nossa),

O nosso campo não é o trabalho com a “família verdadeira”, mas a diversidade sempre cambiante de formas, redes e contextos (SLUZKI, 1986), com a qual construímos, em cada oportunidade, um espaço novo de trabalho. Desta forma os incluímos [...] desde as histórias pessoais, as experiências e a localização social e histórica.

É importante entender que a família não atua como uma célula isolada na sociedade, mas que vive e forma parte de uma rede de relações, pois, como afirma Szymanski (2011, p. 21), trata-se de uma instituição social que “sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial com a escola”.

Conforme Dabas (2005), os elementos fundamentais estruturais das escolas são os mesmos desde a sua fundação a meados do século XIX. Segundo ela, as mesmas foram criadas para formar pessoas “disciplinadas, dóceis e obedientes”. Além disso, as ensinavam a “se alimentar adequadamente, já que precisavam da força física para, no futuro, trabalhar nas fábricas”. A escola, diz a autora, existia “para que as crianças tomassem nota, incorporassem e assimilassem a herança do passado” (DABAS, 2005, p. 33-34, tradução nossa).

Com os câmbios sociais e culturais dos últimos trinta anos aproximadamente, a escola começou a ser alvo de críticas e a ser responsabilizada por não preparar as crianças para o mundo do trabalho e suas constantes transformações. Dabas (2005, p. 34, tradução nossa) explica que

quando se começou a formular o problema da escola como um problema de qualidade, de baixa eficácia, de baixa rentabilidade, de incremento do fracasso escolar, de desmotivação dos docentes, o que se estava argumentando era a inadaptação da escola perante um mundo em mutação, ou a inadaptação dos alunos ao sistema educativo. Evadiam-se as referências ao câmbio cultural, ao câmbio social. A questão da escola inserida numa rede social não era considerada em absoluto.

Por outro lado, hoje escutamos com bastante frequência frases do tipo: “a escola deve se abrir mais à comunidade”. Mas a pergunta é: se não está na comunidade, onde ela está? De

acordo com Dabas (2005, p. 35-36, tradução nossa), este não seria um problema das escolas, mas da concepção com que foram pensadas todas as instituições, já que, segundo a autora,

foram concebidas como um cubo com uma porta só de entrada e saída, com janelas altas para que ninguém pudesse-se distrair olhando para fora e que, desde o exterior, não se olharia o que acontecia dentro. Porém, esta não é somente uma concepção arquitetônica, trata-se de uma concepção que respondia ao paradigma dominante que concebia unidades isoladas e isolantes.

Devemos entender que, assim como a família, a escola também forma parte de uma ampla rede de relações e, portanto, não poderia existir nem atuar de forma isolada. Podemos, então,

[...] pensar que famílias, escolas e comunidade podem melhorar sua inter-relação para contribuir com um melhor processo educativo, já que o câmbio [...] cultural não acontece necessariamente na escola em si mesma, mas acontece dentro e fora dela, sem conseguir delimitar claramente onde começa um ou outro. (DABAS, 2005, p. 35, tradução nossa).

Conforme Szymanski (2011), tanto famílias como escolas desempenham um papel fundamental na formação de indivíduos e futuros cidadãos. Para a autora as duas instituições são muito importantes, já que

[...] ambas as instituições têm em comum o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social [...]. São elas, também, os primeiros “mundos” em que habitamos, podendo nos aparecer como acolhedores ou hostis, com tais e tais regras, costumes, linguagens. (p. 98).

2.6 Um mundo de unidade na diversidade e de diversidade na unidade

Ahí están recordando la conquista de ayer; con mi propia bandera me robaron la fe; los del Remington antes y sus leyes después. Pisotearon mis credos y mi forma de ser; me impusieron cultura y este idioma también; lo que no me impusieron fue el color de la piel. Amutuy, Soledad, que mi hermano me arrincona sin piedad, vámonos que el alambre y el fiscal pueden más, Amutuy, sin mendigar. Ahí están festejando los del sable y la cruz; como me despojaron sin ninguna razón; sometiendo a mi raza en el nombre de Dios. Con qué ley me juzgaron, por culpable de qué; de ser libre en mi tierra o ser indio tal vez; qué conquista festejan que no puedo entender. Amutuy, Soledad, que mi hermano me arrincona sin piedad, vámonos que el alambre y el fiscal pueden más, Amutuy, sin mendigar.
Canção Amutuy (“Vámonos”) Soledad, de Marcelo Berbel

Dabas (1998; 2005) elabora uma proposta teórica a partir da qual defende que existe um triângulo formado por família, escola e comunidade. A autora explica que a família vive dentro de uma rede microssocial da qual faz parte, e que a escola é, por sua vez, um sistema microssocial. Esses dois microssistemas interatuam e formam parte de um sistema social,

cultural e econômico mais amplo, que é a comunidade da qual fazem parte. Por outro lado, esta comunidade à qual pertencem faz parte, também, de sistemas socioculturais mais extensos.

Para completar essa proposta, entendo que a partir do pensamento complexo introduzido por Morin (como explicado anteriormente), somos parte de uma determinada cultura, com suas normas, valores e regras de convivência, mas essa cultura também faz parte de nós. Todos e todas habitamos os *espaçostempos* de uma determinada cultura (ou de várias) e ao mesmo tempo esses *espaçostempos* nos habitam. São os *espaçostempos* do(s) mundo(s) de cada um de nós.

Assim, “a entrada nessa cultura da complexidade nos leva a visualizar o universo como uma rede de interações”, afirma Dabas (2005, p. 28, tradução nossa), a partir da qual percebemos a importância de reconhecer vários outros atores na educação além da professora ou professor de aula. Porque educação não é escolarização apenas, e ainda sofre, permanentemente, influências do meio social.

A autora explica que a partir dessa perspectiva que considera o mundo, a vida, como uma rede de interações, o conhecimento é tomado como

[...] o produto da forma singular da relação entre as pessoas e o seu mundo. [...] É o resultado da interação global do homem com o mundo ao que pertence, o mundo da diversidade onde a “integração” só pode aspirar a legalizar a legitimidade das diferenças, reconhecer o território do polimorfo, do multiforme, a multiplicidade de sentidos. (DABAS, 2005, p. 29, tradução nossa).

Por outro lado, vale a pena indicar que a diversidade não existe somente fora de nós (diversidade cultural), mas que também nós mesmos possuímos certa diversidade interior que nos permite adaptar-nos a diferentes situações, grupos e ambientes, e que nos converte em pessoas mais interessantes e completas. Nesse sentido, Couto (2011, p. 80) explica que:

A verdade é que nós somos sempre não uma mas várias pessoas [...]. Todos nós convivemos com diversos eus, diversas pessoas reclamando a nossa identidade. O segredo é permitir que as escolhas que a vida nos impõe não nos obriguem a matar a nossa diversidade interior. O melhor nesta vida é poder escolher, mas o mais triste é ter mesmo que escolher.

Vemos como é importante cuidar das redes de relações das pessoas, já que, seguindo o pensamento de Dabas (2005), da menor ou maior quantidade de redes de relações estabelecidas, vai depender a debilidade ou força de cada instituição e, portanto, de seus integrantes, o que, por sua vez, condiciona a modalidade em que estes se integram à sociedade de que fazem parte.

Assim, seguindo essa ideia de redes de relações, ao considerar as famílias e as escolas como contextos de desenvolvimento das pessoas, não se pode olhá-las como atuando isoladamente. Como explica Szymanski (2011, p. 28),

o desenvolvimento psicológico da criança é afetado: (a) pela ação recíproca entre os ambientes mais importantes nos quais a criança circula (por exemplo, na família-creche, na família-escola, entre outros); (b) pelo que ocorre nos ambientes frequentados pelos pais (por exemplo, no trabalho, nas organizações comunitárias, entre outros); (c) e pelas mudanças e/ou continuidades que ocorrem com o passar do tempo no ambiente em que a criança vive.

A partir de Szymanski (2011, p. 22) posso entender melhor a importância que tem a família no desenvolvimento das pessoas, já que nela

a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isto se dá na e pela troca intersubjetiva carregada de emoções – o primeiro referencial para a construção da identidade pessoal.

Por outro lado, as escolas também cumprem uma importante função na socialização das pessoas, já que “o que se aprende numa escola não se reduz aos conteúdos programáticos [...]. Atitudes, valores, sentimentos também são ‘ensinados’ na vivência das relações interpessoais dentro da instituição”. (SZYMANSKI, 2011, p. 95).

Portanto, vemos que tanto as famílias como as escolas têm uma importante tarefa socializadora, pois nessas instituições “a criança já tem lugar numa rede de trocas intersubjetivas através das quais saberes, sentimentos, emoções e significados são veiculados”. (SZYMANSKI, 2011, p. 18).

A partir do exposto, penso que já não cabe só priorizar a razão na produção do conhecimento, mas dar lugar também aos afetos, às emoções como fontes de saber, porque atravessamos e somos atravessados por múltiplas redes, e porque, como afirma Rifkin (2010, p. 72, tradução nossa), “os laços emocionais desempenham no desenvolvimento da inteligência humana um papel muito mais importante do que se acreditava”.

Estamos influenciados pela ciência que caracteriza e domina esse nosso tempo, mas também e principalmente pelos afetos, emoções e sentidos. Em termos usados por Morin (2011, p. 27), “a nova sabedoria precisa, então, procurar a ‘dialógica’, diálogo permanente, complementaridade no antagonismo, entre a razão e a paixão. Não há paixão sem razão, não há razão sem paixão” .

Assim, concordo com o pensamento de Hardt e Negri (2004, p. 399, tradução nossa) quando afirmam que

o conceito moderno do amor fica reduzido, quase exclusivamente, ao âmbito do casal burguês e aos confines claustrofóbicos da família nuclear. O amor tem se convertido num assunto estritamente privado. Precisamos de um conceito do amor mais generoso e menos restritivo.

Segundo Szymanski (2011, p. 103), “os conflitos entre famílias e escolas podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos modelos educativos”. Portanto, é importante cuidar da relação entre famílias e escolas, procurando criar um clima de diálogo e respeito mútuo que favoreça sentimentos de empatia, confiança e entendimento, e que aponte para a convivência na diversidade. Conforme a autora, “o que muitas escolas não percebem é que as pessoas se desgastam muito mais numa relação de isolamento e/ou tensão com as famílias do que desenvolvendo parcerias” (SZYMANSKI, 2011, p. 96).

Assim, os funcionários das escolas devem compreender que dialogar com as famílias dos alunos significa “[...] instaurar um pensar crítico; mostrar sensibilidade e abertura para compreender o outro; ter confiança na sua capacidade de compreensão; estar disponível para criar novas soluções”. (SZYMANSKI, 2011, p. 35). Sabendo que isso não significa a ausência de conflitos, “pois eles estão presentes na dialética entre o vivido e o pensado”, e lembrando que é na gestão desses conflitos que se constrói um novo saber (SZYMANSKI, 2011, p. 35).

A importância da comunicação reside precisamente na sua contribuição ao diálogo e ao entendimento entre indivíduos, sociedades, culturas, na procura pela aceitação das diferenças e a conquista da convivência humana na diversidade. Entendo, como Szymanski (2011), que “para dialogar, é preciso reconhecer a contribuição do outro na troca interpessoal” (p. 35). Portanto, não quero neste estudo falar de “desinvisibilização” nem de “dar voz” às minorias, aos diferentes e/ou excluídos, pois considero que esses grupos já têm a sua própria voz e visibilidade. Prefiro pensar na possibilidade de contribuir no sentido de evitar e combater as práticas de exclusão e apagamento das diferenças, para que não aconteça nunca mais o que narra o artista argentino descendente de *mapuches*¹³ na sua canção *Amutuy Soledad*.

¹³ Povo indígena do Sul argentino.

2.7 Um mundo de criatividade

Para finalizar este capítulo, quero dizer que a minha intenção foi e continua sendo a de fazer um *uso* das teorias e conceitos aqui desenvolvidos com o intuito de potencializar a criatividade, tanto em mim como nos meus leitores/interlocutores. Já que, como indica Pais (1993), as teorias e conceitos devem ser vistos como “instrumentos metodológicos de investigação ao serviço da capacidade criadora do cientista” (p. 110, apud OLIVEIRA, 2003, p. 74). A ideia é compreender que “o conhecimento já não procura a certeza, mas a criatividade; procura a compreensão antes do que a predição; revaloriza a intuição e a inovação”. (DABAS, 2005, p. 29, tradução nossa).

Acredito, como dizem por aí, que “o adulto criativo é a criança que sobreviveu”.

3 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICA

*Lo que puede el sentimiento no lo ha podido el saber,
Ni el más claro proceder, ni el más ancho pensamiento.
Todo lo cambia al momento cual mago condescendiente,
Nos aleja dulcemente de rencores y violencias.
Solo el amor con su ciencia nos vuelve tan inocentes.*
Canção *Volver a los 17*, de Violeta Parra

3.1 “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”, Leonardo Boff

Ler significa reler e compreender. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é sempre um coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

Leonardo Boff em Ricardo Simas (Recanto das Letras 03/02/2007)¹⁴

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto...” Só com essa frase já se percebe uma concepção de mundo particular.

Ao começar meus estudos de graduação em comunicação social na cidade de Córdoba (Argentina), uma professora nos disse durante uma aula que a realidade é como contemplar um jardim japonês, no qual as pedras estão dispostas de forma tal que o observador vai perceber uma coisa diferente segundo o ponto no qual esteja situado. De forma similar, ao começar minha formação de pós-graduação no Proped (Uerj), recebi a mesma mensagem.

Assim, entendo que a realidade que eu estudo, percebo e teço é só *um* de todos os recortes possíveis. Poderia se dizer que o mais apropriado seria falar em realidades, no plural. Isto é o que Maturana chama de *objetividade-entre-parênteses*. Para o autor, “no caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses* não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos” (2001, p. 48). Porque sempre

¹⁴ Código do texto: T368709. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/discursos/368709>>.

fazemos escolhas. Escolhas epistemológicas, metodológicas, políticas, teóricas, estéticas, etc. E nesse movimento se perde sempre algo, portanto sei que uma certa cegueira é inevitável. Como diz Oliveira (2007, p. 54) “[...] há, em cada um de nós, uma *cegueira epistemológica*, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (SANTOS, 2003), e de experiências singulares”.

Desta forma, considero importante deixar claro que, ao falar de realidade estou falando de *uma* realidade por mim percebida, construída/tecida e sentida, pois acredito que toda produção de conhecimento é a construção de *um* conhecimento, processo no qual intervém não só a razão como também a emoção. A esse respeito, Oliveira (2007, p. 55) explica que é preciso “[...] considerar não apenas os limites culturais e epistemológicos para a compreensão dos diferentes modos de ver/ler/ouvir o mundo, mas também os limites emocionais”.

Portanto, eu sei que tudo, inclusive as palavras que escolho para falar sobre o meu tema de estudo aqui proposto, a linguagem utilizada, o jeito com que me expresso e crio este texto em primeira pessoa, as frases de estudiosos e artistas que reproduzo... tudo são escolhas que faço e sobre as quais subjaz uma orientação político-epistemológico-emocional, uma concepção, percepção e sentimento do mundo e da vida. Como indica Pierre Bourdieu no texto *A profissão de sociólogo* (1999, p. 60) “até mesmo as operações mais elementares e, na aparência, as mais automáticas do tratamento da informação implicam escolhas epistemológicas [...]”.

Já que, como nos lembra Heinz Von Foerster (1996, apud OLIVEIRA, 2007, p. 56), “somos, sempre, parcialmente cegos, e não o sabemos”, adoto na minha pesquisa a perspectiva de estudo *nos/dos/com os cotidianos*, a partir da qual assumo que “[...] a produção do conhecimento precisa ser sempre obra coletiva, na qual a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de ‘ver’ de outros, portadores de outras cegueiras, etc.” (OLIVEIRA, 2007, p. 56).

Nesses estudos tem muita importância o diálogo permanente, tanto com outros trabalhos teóricos quanto com os diversos praticantes das realidades pesquisadas. Alves (2003, p. 72-73) explica:

[...] Esses estudos têm buscado praticar o diálogo, por um lado, com as teorias opostas, indicadas anteriormente como dominantes, por entender que essa “negociação” é necessária para a superação das *marcas* que cada pesquisador traz dos modos de pensar dominantes na sociedade contemporânea, herdadas de períodos anteriores. [...] Por outro lado, mantêm diálogos com os *praticantes dos cotidianos*, pois entendem que somente com suas narrativas das memórias coletivas e individuais, em suas contradições e divergências, pode-se praticar os modos necessários para se conhecer as formas de viver do homem e da mulher contemporâneos e as maneiras como *usam*, astutamente, aquilo que é colocado no mercado para consumo.

Com isso tudo, entendo que a realidade é sempre uma realidade interpretada e tecida pelos sujeitos a partir de suas múltiplas redes; as coisas são o que as pessoas creem, conhecem, percebem e sentem acerca delas, assim como o que dizem/narram e significam sobre elas. Oliveira (2012, p. 69) explica que “os conhecimentos são tecidos pelos sujeitos a cada momento, por meio de processos de criação e transformação permanente, sendo, portanto, sempre novos, diferentes dos anteriores e, sobretudo, provisórios”.

Uma noção fundamental nesses estudos *nos/dos/com os cotidianos* é que a produção do conhecimento se dá em *rede*. Ao entender de Oliveira e Alves (2006, p. 594),

a noção de *tessitura do conhecimento* em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem – cumulativos e adquiridos – segundo o paradigma dominante. [...] A *noção de rede* exige considerar a horizontalidade das relações entre os diferentes conhecimentos.

Neste processo de *tessitura do conhecimento* em rede, a comunicação tem um papel central, tanto aquela que se dá nas relações interpessoais, quanto aquela comunicação socializadora das instituições e da mídia. Alcaraz, Bergomas, Morisse, Muga e Perticarà (2011) entendem a comunicação, no sentido de Stuart Hall (1980, p. 116, tradução nossa), “como uma rede contínua de significações na qual os papéis de *codificador* e *decodificador* são intercambiados permanentemente”. A isso, eu acrescentaria que na comunicação os papéis de *codificador* e *decodificador* não só se intercambiam, o que pode gerar uma ideia de linearidade e causalidade no processo comunicativo, mas também, e principalmente, se superpõem.

Aqui se faz presente a questão do diálogo, “não só na sua versão freireana como modalidade pedagógica, mas desde a perspectiva discursiva de Bakhtin na qual o diálogo está estreitamente relacionado com a possibilidade de ser, com a existência como sujeito social”. (DA PORTA, 2011, p. 55, tradução nossa).

Porque, como indica Manguel (2010) ao refletir sobre a aventura épica de Gilgamesh,

[...] a nossa vida não é nunca individual, pois ela se vê continuamente enriquecida pela presença do outro e, em consequência, empobrecida pela sua ausência. Sozinhos, não temos nem nome nem rosto, ninguém que nos chame, nem sequer uma imagem na qual reconhecer as nossas feições. (p. 47, tradução nossa).

Neste ponto, acho necessário recorrer a Morin (2005, p. 189) para complementar esta ideia. O autor traz, com a sua discussão sobre o *pensamento complexo*, a necessidade de

[...] encontrar o caminho de um pensamento dialógico. O termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a ideia de "unidualidade" que propus para certos casos; desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo.

Assim, entendo a comunicação como um processo social onde o *sentido* é construído na interação, no diálogo. Neste processo, há que se reconhecer os textos/narrativas anteriores que cada um dos interlocutores traz. A esse respeito, ao falar da obra de Bakhtin, Valdir Flores (1998, p. 23) explica que “tudo que é dito não pode ser concebido como uma fala original, pois nele se cruzam o já-dito no/do diálogo social”. “Todas as histórias são interpretações de outras histórias: nenhuma leitura é inocente”, afirma Manguel (2010, p. 61, tradução nossa).

Outro aspecto importante a destacar nessa comunicação é a linguagem entendida como o faz Maturana (2001, p. 27). Para o autor, “a linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas”. De forma similar, Oliveira e Geraldi (2010, p. 17), ao falar da obra de Von Foerster, explicam que a linguagem "exige uma relação entre os envolvidos no processo comunicativo, pois esses devem ser capazes de construir o sentido do que está sendo enunciado, para que exista linguagem".

Como se vê, a realidade é muito complexa, o que faz necessário buscar novas formas de conhecê-la. Isso, como indicam Oliveira e Geraldi (2010, p. 19-20),

[...] requer descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam. [...] Trata-se, sobretudo, de pensar e tentar expressar o complexo, sabendo de antemão que este não se deixa reduzir a palavras.

Neste ponto, acho necessário destacar que o *pensamento complexo* de Edgar Morin (2005) é um importante mobilizador nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*. Sobre este, o autor explica que

o paradigma de complexidade não "produz" nem "determina" a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada. (MORIN, 2005, p. 334).

Assim, como assegura Oliveira (2003), “com Morin (1996, p. 54), poderemos afirmar que o cotidiano é o espaço de realização do *complexus*, onde tudo entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem”. E isto é assim porque “[...] cada um de nós é uma rede de sujeitos (SANTOS, 1995) de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, de ideias, permanentemente inscritos em uma realidade social dinâmica, que nos forja e é por nós forjada [...]”. (OLIVEIRA, 2012, p. 70).

Pessoalmente, tenho interesse em estudar a comunicação estabelecida/proposta entre os funcionários das escolas e os familiares dos alunos no cotidiano escolar. A ideia é conhecer os modos desenvolvidos por esses *praticantes* para se relacionar, para se comunicar nessa complexa rede educativa, para além das normas reguladoras dessa interação.

[...] O tempo todo, também, aparecem maneiras de burlar o que querem “estabelecido”, “instituído” para sempre, surpreendendo até mesmo quem as empreende no que trazem de singular, e mesmo nos modos como se generalizam. [...] Todos esses processos se dão em ações que não planejamos, necessariamente, mas que se apresentam como “táticas de praticantes” (CERTEAU, 1994), em seu viver cotidiano, permitindo a *tessitura de acontecimentos culturais* que vão mudando a vida e os contextos em que ela se realiza. (ALVES, 2003, p. 66).

Oliveira (2003) também destaca a importância das *táticas de praticantes* nesses estudos quando fala sobre os *usos* (CERTEAU, 2009) que os praticantes fazem daquilo que lhes foi dado para consumo. Neste sentido, diz:

Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar” que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato. Desse modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de “usos e táticas dos praticantes”, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. E isto acontece no cotidiano. (CERTEAU, 2009, p. 48).

Dado que na realização desta pesquisa me valho dos conceitos de *tática* e *estratégia*, considero apropriado defini-los e explicar os *usos* (no sentido certauniano) que deles faço.

Para Certeau (2009, p. 93) uma *estratégia* consiste no “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”, enquanto diz que a *tática*

é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Bullow, e no espaço por ele controlado. [...] Aproveita as “ocasiões” e delas depende [...]. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. [...] Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco. (CERTEAU, 2009, p. 94-95).

Vemos que, para Certeau (2009, p. 95), “[...] a tática é determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder”.

Essa diferenciação entre os dois conceitos feita pelo autor “situa-se na base da criação de novos modos de compreensão da realidade social e das ações que nela são desenvolvidas” (OLIVEIRA, 2008, p. 57), já que percebemos que as estratégias organizadoras da vida social não controlam as ações dos sujeitos. (OLIVEIRA, 2012, p. 62).

Por outro lado, Morin (2005, p. 192) também se refere ao conceito de estratégia, mas este lhe confere outro significado. Para o autor, “a estratégia é a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza”.

Assim, quando eu falo de táticas, lhes atribuo o mesmo sentido emancipador de Certeau, diferenciando-as das estratégias, dadas e instituídas. Mas, quando eu sugiro possíveis estratégias de comunicação, no final da dissertação, faço alusão ao sentido dado por Morin (2005, p.338), aceitando que “a ideia de estratégia está ligada à de aleatoriedade; aleatoriedade no objeto (complexo), mas também no sujeito (porque deve tomar decisões aleatórias, e utilizar as aleatoriedades para progredir). A ideia de estratégia é indissociável da de arte”.

Entendo que para Certeau (2009) poder definir o seu conceito de tática, precisa opô-lo ao de estratégia, mas a minha intenção é, neste ponto, praticar o que propõe o método da complexidade de Morin (2005, p. 192).

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras.

A importância que vejo em estudar a comunicação entre duas instituições essenciais na socialização dos sujeitos, como são a escola e a família, reside na ideia de que “[...] somos redes de sujeitos formadas a partir dos diferentes modos como nos inserimos no mundo (no espaço doméstico, no da produção, no da comunidade, no da cidadania, no do mercado e no espaço mundial) (SANTOS, 1995; 2000)”. (OLIVEIRA, 2012, p. 72).

Nesse sentido, penso, como Maturana (2001, p. 12), “[...] que não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no

viver cotidiano que é o projeto de país (e de mundo)¹⁵ no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação”.

Como destaca Comellas (2009, p. 32, tradução nossa),

a importância que têm a família e a escola na vida de crianças e adolescentes dá força à ideia da necessidade de comunicação para evitar uma relação de competitividade ou de desprestígio e para procurar a maneira de se aproximar, já que as duas são fundamentais durante a infância e a adolescência.

Considero que é fundamental começar a evitar e reverter relações de competitividade, em todos os âmbitos, já que “a competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro”. (MATURANA, 2001, p. 13). Talvez seja um bom ensinamento para as crianças em idade escolar, perceber que pais e professores conseguem se comunicar sem competir, se respeitando e reconhecendo o outro. Segundo Maturana (2001, p. 13), “o mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como um bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro”.

3.2 A vista do ponto que implica meu ponto de vista

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.
Eduardo Galeano¹⁶

Almeida (2006, p. 14) nos alerta sobre a necessidade de “desfazer o equívoco de uma ciência abstrata, impessoal, neutra e objetiva”. Para isso, propõe uma agenda¹⁷ com os primeiros passos na autoformação de sujeitos que se sintam autores de suas próprias pesquisas e narrativas e que, segundo ela, “poderia, talvez, alimentar a autoestima intelectual tão necessária à construção de sujeitos mais vivos e autônomos, verdadeiros artesãos do pensamento, da vida, da ciência e da história de cada dia”.

Assim, na busca por assumir essa responsabilidade e autoria deste trabalho, o primeiro “ponto” que quero destacar e que considero ser o mais importante a se assumir reside no fato de que as histórias narradas e realidades tecidas são, em todo momento, interpretações feitas a

¹⁵ Os parênteses são meus.

¹⁶ *La utopía según Eduardo Galeano*. Palavras ditas pelo autor numa entrevista concedida à revista italiana “Una Città”. Disponível em: <http://ultimamente.lacocelera.net/post/2006/01/26/la-utopia-segun-eduardo-galeano>

¹⁷ Não vou desenvolver aqui esta “agenda”, já que não é o objetivo da atual pesquisa. Para quem tiver interesse no assunto, remitir-se ao artigo da autora: *Narrativas de uma ciência da inteireza*.

partir das minhas próprias experiências de vida, da minha história pessoal, dos meus saberes, do meu entorno cultural e social, etc. Almeida explica isso recorrendo ao prefácio do Tomo I do livro *Ensaio* (1987) de Michel de Montaigne, escrito por Sérgio Milliet (1987, p. XII, apud ALMEIDA, 2006, p. 8):

O prefaciador faz alusão ao “tom de absoluta sinceridade dos *Ensaio*” o que permite compreender a natureza egocêntrica de todo conhecimento e que se torna superlativa na escrita de Montaigne. “Se se refere ao amor, é de suas aventuras que parte; se fala da amizade, é em função das que teve; se analisa o casamento, ao seu próprio se atém”.

Por outro lado, assumo, como explica Comellas (2009), que a escola e o seu professorado não são os únicos agentes educativos, pois existem nas sociedades múltiplas redes sociais e culturais intervindo na formação e educação das pessoas, dentre elas a família em primeiro lugar, por se tratar do primeiro âmbito de socialização dos sujeitos. Alves (2003) explica que os diversos membros de uma família têm um importante papel nos tantos processos do *aprenderensinar*. E afirma: “O que [nesse contexto cotidiano] aprendemos entra na escola encarnado pelos que aí vão” (ALVES, 2003, p. 70).

Por outro lado, entendo com Maturana (2001, p. 29), que

o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.

Este autor se pergunta “para que educar?”. E responde:

Para recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão. (MATURANA, 2001, p. 34).

Assim, entendo que o cotidiano da educação se tece numa rede quase infinita de (hiper)textos, narrativas e experiências, onde o diálogo assume uma importância vital ao reconhecer no outro um interlocutor válido e necessário, incorporando a variedade de atores às conversas, como preconizam os estudos do cotidiano.

Por outro lado, a partir de Freire (1985, p. 46), entendo que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Acho importante indicar que eu parto do pressuposto de que é desejável manter uma relação de respeito e entendimento, conseguir a comunicação e o diálogo entre os funcionários das escolas e os familiares dos alunos. Parto do pressuposto de que é importante essa comunicação, não por pensar que é condição do sucesso escolar¹⁸ das crianças, mas porque creio que as duas instituições fazem parte da mesma rede educativa e afetiva, e toda prática de comunicação, de diálogo, de respeito, empatia e entendimento, contribuem à democratização e solidarização da sociedade. Não vou debater aqui se a escolarização é importante ou não, basta indicar que parto do pressuposto de que é bom as crianças frequentarem as escolas como âmbitos de socialização.

O certo é que tenho uma legítima preocupação com respeito às graves diferenças sociais que existem nos nossos países da América Latina, à terrível pobreza que atinge milhões de famílias todos os dias. E, é claro, respondo, como todos fazemos, desde a minha própria história pessoal, desde a formação e a cultura na qual cresci e me constitui como sujeito social. Isso tudo se transluz na perspectiva político-epistemológico-afetiva de estudo aqui assumida.

Pois, como indica Ferrazo (2008, p. 101), “todo conhecimento que criamos/inventamos revela, em parte, quem somos. As verdades que produzimos são fragmentos de nossas verdades/identidades”. Segundo este autor, “no cotidiano, só conhecemos nossas próprias criações, pois, em essência, somos nosso próprio objeto de estudo. Apreendemos do cotidiano o que nele introduzimos” (FERRAZO, 2008, p. 101).

Assim, devo revelar que eu venho de uma tradição fortemente escolar na minha família, e por isso creio que a educação (compreendida num sentido amplo, não apenas como escolarização ou alfabetização) é um dos caminhos que podem ajudar na busca da equidade e justiça social, e da solidarização dos povos. Talvez isso tudo seja uma utopia, mas como diz Eduardo Galeano, ela é importante para a gente continuar a caminhar.

3.3 Os estudos nos/dos/com os cotidianos

Como já disse anteriormente, essa a minha pesquisa se inscreve dentro dos estudos denominados *nos/dos/com os cotidianos*. Mas o que isso quer dizer? Como se dá a produção do conhecimento nesses estudos?

¹⁸ O debate do que é considerado sucesso escolar não é objeto deste estudo. Para fins práticos, vou considerar que se trata da finalização satisfatória do ciclo escolar básico.

Em palavras de Oliveira e Alves (2006, p. 583):

A questão das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* – no plural e, sobretudo, neles mergulhados porque a distância sujeito-objeto aprendida não tem sentido aqui: não é sobre, é em e com – é, mais do que explicar, compreender a dinâmica da vida dos sujeitos reais, dos seus *saberes-fazeres* cotidianos e os modos como aprendem, criticamente, com suas práticas [...].

Muito além do que se pensa corriqueiramente ao falar de cotidianos, eles pertencem a uma ordem que supera a ideia hegemônica de que é o senso comum. São estudos nos quais se dá tanta importância à prática quanto à teoria, já que se sustentam na premissa da indissociabilidade entre elas. De fato, Alves utiliza a expressão *prácticateoriaprática* (2008) para compreender melhor essa indissociabilidade.

Aprofundando um pouco estes estudos, vale explicar por que trata-se de estudos *nos, dos e com* os cotidianos.

Falamos de estudos *dos* cotidianos, já que voltamos o foco de nossas pesquisas aos cotidianos que nos propomos a conhecer.

Para atingir essa meta, que é conseguir conhecer esses cotidianos nos quais focamos as nossas pesquisas, precisamos fazê-lo de dentro, *mergulhando* neles e sentindo-os, por isso falamos de pesquisas *nos* cotidianos, porque é neles mergulhados que vamos desenvolver os nossos estudos.

Finalmente, como nesta perspectiva de estudo as categorias cartesianas, opostas e diferenciadas, não dão conta nem são compatíveis com os pressupostos que as sustentam, entendemos que as pesquisas são efetivadas em parceria com os praticantes dos cotidianos estudados, por isso falamos de pesquisas *com* os cotidianos, já que vamos tecendo os conhecimentos em conjunto, procurando dar conta dessa realidade complexa (MORIN, 2005). Nas palavras de Ferraço (2007, p. 78), “[...] precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas”.

Como explica o autor,

a identificação objetiva de “categorias” e/ou “temas” de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas “sobre” os cotidianos. Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. (FERRAÇO, 2007, p. 77).

Simplificando, dizemos que “pesquisando os cotidianos (pesquisas *dos*), *nos* cotidianos, aprendemos *com* os nossos parceiros (*cúmplices*) de pesquisa”¹⁹. (OLIVEIRA, 2008, p. 51).

Alves (2008a) propõe alguns movimentos para pensar e levar a cabo essas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, mas reconhecendo que ainda existe muito que aprender, e que só se faz caminho ao andar. Pessoalmente, entendo esse “método de pesquisa”, não como um conjunto de passos fechados em si mesmos e de receitas a seguir para atingir um objetivo, mas como premissas necessárias para nos orientar no caminho que vamos percorrer ao longo de nossas pesquisas, e que iremos repensando e reformulando *astuciosamente* nos usos que delas fazemos.

Sobre este ponto, trago uma passagem da discussão de Morin (2005, p. 335) quando fala sobre o método na perspectiva do *pensamento complexo*:

[...] Na perspectiva clássica, o método não é mais do que um corpus de receitas, de aplicações quase mecânicas, que visa a excluir todo sujeito de seu exercício. O método degrada-se em técnica porque a teoria se tornou um programa. Pelo contrário, na perspectiva complexa, a teoria é engrama²⁰, e o método, para ser estabelecido, precisa de estratégia, iniciativa, invenção, arte. Estabelece-se uma relação recorrente entre método e teoria. O método, gerado pela teoria, regenera-a.

Alves (2008^a, p. 16) explica que “[...] como a vida, os cotidianos formam um ‘objeto’ complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo”. Assim, descreve cinco movimentos que considera serem fundamentais para discutir e começar a compreender essa complexidade:

1. *O sentimento do mundo*: Ele se refere a que “a trajetória de um trabalho nos cotidianos precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, na qual o *sentido da visão* foi exaltado”. (ALVES, 2008a, p. 17). Por isso, a autora considera que “é preciso executar *um mergulho com todos os sentidos*” no que se deseja estudar (ALVES, 2008a, p. 17).

Assim, *o sentimento do mundo* é o primeiro movimento desta metodologia (mesmo não existindo um ordenamento fechado de passos a seguir) para começar por entender que nós mesmos, pesquisadores, estamos inteiramente *mergulhados* nas tantas lógicas dos cotidianos, o que torna necessário procurar saber, sempre, os nossos tantos limites (ALVES, 2008a, p.

¹⁹ Destaques do texto e parêntesis incorporados por mim.

²⁰ Engrama: Substantivo masculino. 1. Psiq: Impressão duradoura deixada na mente / 2. Fisiol: Marca definitiva deixada em tecido nervoso por um estímulo (Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0).

18). Como indica a autora, “para começar, é preciso ‘notar’ que também vivo e produzo conhecimentos nos cotidianos”.

Este movimento, que nos estimula a pôr-nos a *sentir* o mundo, tem a intenção de fazer-nos entender as atividades dos cotidianos de maneira diferente do aprendido, exigindo que estejamos dispostos a ver além daquilo que outros já viram (ALVES, 2008a) e muito mais. Diz a autora:

[...] que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2008a, p. 18-19).

2. *Virar de ponta-cabeça*: Este movimento consiste em

compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, “limite” ao que precisa ser tecido. (ALVES, 2008a, p. 17).

Com esse ponto, o que se procura é reconhecer e destacar aquelas tantas lógicas “sempre vistas como inferiores” (vale dizer os conhecimentos “cotidianos” por tanto tempo considerados como “simples senso comum”), tomando a nossa “bagagem” de teorias e práticas de pesquisa “científica” como limites, não como apoio e verdade, por permitir-nos ir só até um ponto. (ALVES, 2008a, p. 24). Alves (2008a, p. 26) diz: “[...] vou ter que me lançar ‘no mergulho’ sem a ‘boia’ que as categorias e as classificações significam, admitindo que esse estado de absoluta instabilidade e insegurança é o único ‘abrigo’ que me é concedido”.

Complementando esta ideia, trago a passagem de Morin (2005, p. 335) quando este explica que:

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo método seu papel indispensável

3. *Beber em todas as fontes*: Esse movimento, “incorporando a noção de complexidade (MORIN, 1977; 1980; 1986; 1991; 1994; 1996), vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte”. (ALVES, 2008a, p. 17).

Neste ponto, Alves (2008a, p. 28) destaca a necessidade de “ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado”, para nos dedicar a “buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários”. Assim, explica que é necessário

“incorporar tanto o diverso como a totalidade de cada expressão individual, assumindo com decisão o diferente e o heterogêneo” (ALVES, 2008a, p. 29).

4. *Narrar a vida e literaturizar a ciência*: O quarto movimento indica a necessidade indispensável de achar uma nova maneira de escrever “para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados”. (ALVES, 2008a, p. 17).

Com relação a este ponto, Alves nos orienta na busca de uma nova “escrita” (que talvez já não possa se chamar assim). Uma *escrita* “que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios”, expressando o que queremos dizer com “múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.)” (ALVES, 2008a, p. 31).

O mundo e a vida são tão complexos que, em palavras de Oliveira e Geraldini (2010, p.24), precisamos achar “outras formas de dizer outras formas de conhecer”.

5. *Ecce femina*: Este movimento destaca a importância de considerar a centralidade dos praticantes da vida cotidiana com suas vozes e seus atos. Porque como explica Alves (2008b), “o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes*, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo” (p. 46).

Oliveira e Alves (2006, p. 584) explicam esse ponto dizendo que “a partir de Certeau (1994), sabemos que os usos que os praticantes fazem das regras e dos produtos que lhes são dados para consumo vão além do previsto e do planejado”. Isto é, pois,

para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal. (OLIVEIRA, 2008, p. 56).

Por fim, quero trazer para essa discussão uma citação de Sousa Dias introduzida por Alves (2008b) para explicar este último movimento necessário nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*. “Escreve-se, pinta-se, compõe-se sempre com a multiplicidade que há em nós, que cada um de nós é, o sujeito criador é sempre coletivo, o nome do autor sempre a assinatura de uma sociedade anônima”. (SOUSA DIAS, 1995, p. 104-105, apud ALVES, 2008b, p. 47).

Desta forma, o interesse da minha pesquisa sobre comunicação entre escolas e famílias no cotidiano da educação, é captar essas artes de fazer/ser/estar que têm os praticantes, recorrendo às suas múltiplas narrativas. Porque entendo que já não basta “observar” a realidade, o que denota um sentido de extrema importância outorgada à visão na

modernidade, mas é preciso mergulhar nos cotidianos com todos os sentidos e vivê-los, senti-los.

Considero que este tipo de pesquisas é fundamental e de grande importância, já que entendo, como Oliveira (2012), que

[...] investigar a vida cotidiana em sua complexidade constitutiva permite tecer conhecimentos que não podem ser tecidos de outra forma. Esses conhecimentos, por sua vez, enredam-se aos processos de reflexão em torno da emancipação social enquanto tessitura permanente e cotidiana, o que leva a acreditar na relevância e necessidade do desenvolvimento desse tipo de pesquisa e de *reflexão* (p. 61).

3.4 A crise do paradigma dominante e a necessidade de novas formas de produção de conhecimentos em educação

Uma questão que vem à tona é por que vemos a necessidade de procurar novas formas de produzir novos conhecimentos? E, aqui, acho importante apontar o que diz Oliveira (2012 p. 54-55):

[...] Toda produção de conhecimento dito científico se dá num *espaçotempo* determinado, numa sociedade em que as relações de força e a distribuição de poderes e saberes têm uma especificidade que interfere na produção social de conhecimento e que, portanto, estes não podem ser entendidos como autônomos nem externos em relação à vida cotidiana e aos sujeitos que os produzem.

O modelo dominante da cientificidade e da racionalidade moderna não dá conta da complexidade do mundo e, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2007), atravessa uma profunda crise. O autor, ao falar sobre esta crise do modelo dominante da ciência moderna, explica:

A promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais. [...] A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes do seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. (SANTOS, 2007p. 56).

E, nesse sentido, se pergunta: “Como é que a ciência moderna, em vez de erradicar os riscos, as opacidades, as violências e as ignorâncias, que dantes eram associados à pré-modernidade, está de facto a recriá-los numa forma hipermoderna?” (SANTOS, 2007, p. 58).

Tomando em consideração o que Santos diz, fica claro que esse modelo de racionalidade moderna não basta. Temos que procurar novos caminhos, novas formas de produzir e legitimar diferentes conhecimentos. Mas, mesmo assim, o paradigma da ciência moderna, sustentado na experimentação, ainda é o modelo de produção de conhecimento dominante. “[...] Há hoje uma tendência a supor que o sucesso do método experimental não exige nenhuma explicação, tal sua óbvia superioridade a nossos olhos, em relação a outros modos de gerar conhecimento”. (HENRY, 1997, p. 52).

Nesse sentido, a proposta de Santos é a de definir um novo paradigma epistemológico no qual existam e sejam reconhecidas muitas formas de conhecimento. Assim, ao falar sobre os estudos *nos/dos/com os cotidianos*, Oliveira e Alves (2006, p. 589) explicam que nas suas pesquisas, vêm “procurando identificar e valorizar esses outros modos de pensar e de estar no mundo, para além daquilo que a racionalidade moderna, com suas dicotomias e sua necessidade de ordem, percebe e aceita como existente”.

Nesse sentido, Alves (2003 p. 65) diz que os estudos *nos/dos/com os cotidianos*

[...] nos quais vivemos e nos quais nos formamos como uma rede de subjetividades (SANTOS, 1995), entre os quais está o da escola, fundamentam-se, também, em uma crítica ao modelo da ciência moderna, que para se “construir” teve a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos como “senso comum” a serem “superados” pelos conhecimentos científicos. (.)

A ideia não é a de substituir um conhecimento por outro, mas a de fazer conviver a diversidade. Não se pretende com esses estudos “anular” ou desacreditar a ciência e o método científico, mas desinvisibilizar e reconhecer que existem outros conhecimentos e outras formas de conhecer e de criar o mundo.

Morin (2005, p. 188-189) diz:

Qual é o erro do pensamento formalizante quantificante que dominou as ciências? Não é, de forma alguma, o de ser um pensamento formalizante e quantificante, não é, de forma alguma, o de colocar entre parênteses o que não é quantificável e formalizável. O erro é terminar acreditando que aquilo que não é quantificável e formalizável não existe ou só é a escória do real. É um sonho delirante porque nada é mais louco do que a coerência abstrata. É preciso encontrar o caminho de um pensamento multidimensional que, é lógico, íntegro e desenvolva formalização e quantificação, mas não se restrinja a isso. A realidade antropossocial é multidimensional; ela contém, sempre, uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica.

Sobre este ponto, Oliveira (2012, p. 67-68) afirma que os estudos *nos/dos/com os cotidianos* procuram superar todo tipo de pensamento dicotomizante e hierarquizante. A autora explica:

Os fundamentos político-epistemológicos dessas reflexões e pesquisas nos/dos/com os cotidianos incluem, precisamente, a superação da dicotomização e da hierarquização entre os diferentes *saberes-fazeres* e entre os seus detentores, compreendendo suas especificidades como contribuições diferenciadas à tessitura das redes de conhecimentos e relações sociais, sem hierarquia necessária e sem que essas especificidades sejam percebidas como oposições. Ao considerar o enredamento dinâmico e permanente entre os diferentes conhecimentos e práticas cotidianas sempre coletivos, a perspectiva dos estudos do cotidiano permite, também, revalorizar o caráter igualmente coletivo dos processos de criação de redes de conhecimentos.

Desta forma, ao desenvolver esta pesquisa sobre o tema das relações entre escolas e famílias, percebi que é bastante comum achar ou escutar informações/afirmações generalizantes, do tipo: “na prática, a escola desconhece o papel fundamental da família no desenvolvimento integral das crianças” (RIVERA; MILICIC, 2006, p. 119, tradução nossa); “no momento em que mais se prega o diálogo entre as instituições familiar e escolar, constata-se que a criança nunca esteve tão sozinha” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2010); “quando a mãe está em casa e o filho fala que tem uma lição e precisa de ajuda, ela xinga a professora. Quando o aluno está na escola e se comporta mal, o professor diz que aquela mãe não sabe o que faz. Não há respeito mútuo” (Rosely Sayão, psicóloga e consultora educacional, para a REVISTA EDUCAÇÃO, 2010).

Porém, penso que existem numerosos exemplos de práticas efetivas de comunicação e relacionamento por parte dos *praticantes dos espaçostempos* estudados. Eu não questiono esse tipo de conhecimentos genéricos, até podem ser necessários, mas também creio que é igualmente fundamental se (re)conhecer as singularidades e particularidades nas relações humanas.

A esse respeito, serve a explicação dos mapas em grande e pequena escala, introduzida por Oliveira com base em Santos (2000) como uma metáfora sobre as pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*. A autora diz: “[...] um mapa desenhado em pequena escala nos mostra pouco de uma área grande, enquanto, ao contrário, um mapa de grande escala no-la mostra detalhadamente, ou seja, divulga muito de uma pequena área selecionada”. (OLIVEIRA, 2003, p. 57). E afirma:

Assim, partindo das regularidades e permanências captadas nos estudos globalizantes realizados através de “mapas em pequena escala”, podemos construir os modelos, mas os modos como as realidades locais expressam as normas e as modificam pelas suas especificidades só podem ser compreendidos se “descemos” às singularidades, só perceptíveis nos mapas em “grande escala”. (OLIVEIRA, 2003, p. 59).

A partir desta metáfora podemos dizer que o cotidiano é considerado como um mapa de grande escala que, “abandonado a si mesmo, estaria condenado a jamais ‘ver’ a sociedade na qual se insere. Por outro lado, as estruturações e compreensão geral viabilizadas pela

‘pequena escala’ jamais darão acesso às especificidades de sua efetivação nos microespaços do viver cotidiano”. (OLIVEIRA, 2003, p. 58).

Desta forma, posso dizer que tanto a grande quanto a pequena escala são necessárias na busca da compreensão da realidade, do mundo e da vida. Elas se complementam, “[...] permitindo, cada uma, a percepção de alguns aspectos e trazendo, com isso, a ocultação de outros. São frutos de escolha sobre o que consideramos mais ou menos relevante em determinada situação”. (OLIVEIRA, 2003, p. 58).

O fato de ser a grande escala a que nos interessa como cotidianistas, não quer dizer que esqueçamos as estruturas sociais que, seja como for, formam parte de nós, da mesma forma que nós as fazemos. Aqui o pensamento *complexo* de Morin (2005, p. 181-182) é indispensável:

Desde o nascimento, a família nos ensina a linguagem, os primeiros ritos e as primeiras necessidades sociais, começando pela higiene e pelo "bom-dia"; a introdução da cultura continua na escola, na instrução. [...] Portanto, de certo modo, o todo da sociedade está presente na parte — indivíduo — [...]. Isso quer dizer que não podemos mais considerar um sistema complexo segundo a alternativa do reducionismo (que quer compreender o todo partindo só das qualidades das partes) ou do "holismo", que não é menos simplificador e que negligencia as partes para compreender o todo. Pascal já dizia: “Só posso compreender um todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conhecer o todo”. Isso significa que abandonamos um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos das partes para o todo, do todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno.

E, nesse sentido, também Oliveira (2003, p. 62) é clara:

[...] Estar mergulhado na especificidade não pode e não deve representar o abandono das relações, permanentes e dinâmicas, que esta realidade micro, só perceptível através do trabalho de mergulho na grande escala, mantém com as realidades intermediárias [...] e, sobretudo, com as grandes estruturas sociais [...].

Desta forma, posso dizer que o que eu pretendo com esta pesquisa é elaborar um “mapa de grande escala”, porém não esquecendo as relações com a “pequena escala”. Pois, neste meu estudo, também procuro resgatar e contar o que se passa com as outras histórias muitas vezes não contadas... mas que contam!

3.5 “Histórias importam. Muitas histórias importam”

Chimamanda Adichie

“A história única cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. [...] Histórias importam. Muitas histórias importam”.
Chimamanda Adichie, O perigo da história única (TED Talks, 2009)²¹

Michel de Certeau (2009), no começo de um dos capítulos do livro *A invenção do cotidiano I: artes de fazer* fala sobre a diferença entre a vista da cidade que se tem do alto do World Trade Center²² e de dentro dela, vivendo a cidade com cada respiro, desde as suas ruas e misturando-se com a gente e o tráfego, percebendo os seus sons e aromas.

O autor diz:

Subir até o alto do World Trade Center é o mesmo que ser arrebatado até ao domínio da cidade. O corpo não está mais enlaçado pelas ruas que o fazem rodar e girar segundo uma lei anônima. [...] Aquele que sobe até lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores [...]. Ela permite lê-lo, ser um Olho solar, um olhar divino. [...] Ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber. (CERTEAU, 2009, p. 158).

É claro que do alto vamos perceber muito mais coisas, mas de lá se perdem os detalhes, as particularidades. Do alto não temos acesso às táticas dos praticantes da vida cotidiana, aos seus processos de comunicação e às relações efetivas que estabelecem.

Em palavras de Certeau (2009 p. 159),

eu gostaria de detectar práticas estranhas ao espaço “geométrico” das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas práticas do espaço remetem a uma forma específica de “operações” (“maneiras de fazer”), a “uma outra espacialidade” (uma experiência “antropológica”, poética e mítica do espaço) e a uma mobilidade *opaca e cega* da cidade habitada. Uma cidade *transumante*, ou metafórica, insinua-se assim no texto claro da cidade planejada e visível.

O que eu quero com a minha pesquisa é fugir do olhar panóptico e mergulhar nos *espaçotempos* das relações cotidianas entre famílias e escolas, sabendo de antemão que “[...] a multiplicidade de vozes que falam é difícil de ouvir, mas faz-se indispensável tentar”. (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 583). Como dizem Oliveira e Alves, “o diálogo sempre!”. A ideia é ouvir/ler/sentir/viver e contar essas tantas outras histórias, histórias geralmente não

²¹ Disponível em: <http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>.

²² O autor elabora o exemplo antes do atentado de 11 de setembro de 2001.

relatadas. Porque “os seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11-12, apud SUÁREZ, 2007, p. 82, tradução nossa). Podemos dizer que “narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana”. (ALVES, 2008, p. 34).

No entender de Suárez (2007, p. 83, tradução nossa)

relatar histórias nas quais os atores educativos se acham envolvidos através da ação e interpretar tais práticas à luz dos relatos que estes narram, resulta numa perspectiva peculiar de pesquisa educativa que disputa legitimidade com o naturalismo, objetivismo e funcionalismo que estruturam e definem a ortodoxia epistemológica, teórica e metodológica para construir conhecimentos válidos em educação.

A questão da narrativa é de suma importância nesses estudos. Tanto as narrativas dos praticantes dos cotidianos, quanto as que eu crio/construo a partir de suas falas e das minhas próprias, fazem de nossas pesquisas o que elas são, constituem a essência das mesmas. Alves (2008^a, p. 33) explica que

[...] ao narrar uma história, eu a faço e sou um *narrador praticante*, ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*.

Segundo Oliveira e Geraldi (2010), nesses estudos precisamos das narrativas para que contribuam a uma compreensão ampliada da realidade social. E acrescentam:

O trabalho com essas formas narrativas – e aqui incluo as imagens – contribui para a preservação da amplitude e complexidade do meio social e de sua história, uma vez que as diferentes formas de “contar” o mundo (ALVES, 2008) expressam coisas, fatos, sentimentos, etc., que a maioria dos textos em linguagem científica não consegue. (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23).

Narrar histórias é uma atividade sumamente humanizante, que, segundo Oliveira e Geraldi (2010, p. 16), consiste em “(re)introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido”. Percebemos, com os autores, que “[...] a compreensão dos enunciados não se faz sem mobilizar significações passadas” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 17). E, como explica Filé (2010, p. 133),

[...] essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos. (BENJAMIN, 1994, p. 13). Disso nos nutrimos, os seres humanos. Somos a constituição do relato em pessoa. Essa trama que se fia e se tece nos intermináveis fluxos narrativos, *ensinandoaprendendo* todo o tempo, em todas as redes educativas de que participamos.

3.6 O uso de imagens nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*

A verdade e os desenhos

É mais verdadeiro desenhar o verdadeiro ou escrevê-lo?

Poderá parecer ridícula a pergunta, mas o facto é que a ciência considera que é mais verdadeiro escrever o verdadeiro.

Ou outra questão: é possível escrever aquilo que é verdadeiro sobre um fenómeno e é impossível desenhá-lo ou fotografá-lo?

Será o bom pintor incapaz de pintar a verdade?

Será que as letras, será que o alfabeto se encontra mais próximo da verdade - será que é mais verdadeiro que as manchas, os traços e a cor?

(E o mais estranho de tudo isto é que há uma infinidade de línguas [uma infinidade de associações de letras para a verdade de uma coisa] enquanto se desenhares um corpo humano todos o entenderão).

Há algo de estranho, diremos até: há algo de místico na convicção de que a palavra descreve melhor a verdade do mundo [ou de que se aproxima mais dela].

Breves notas sobre ciência (TAVARES, 2010, p. 95).

Oliveira (2003, p. 91) nos alerta, “[...] é quase impossível falar de algo ou expressar uma realidade sem usar imagens – sejam literárias, sejam visuais”.

Assim, na busca por *outras formas de dizer outras formas de conhecer* (OLIVEIRA; GERALDI, 2010), não posso deixar de falar do uso de imagens, principalmente imagens fotográficas, por se tratar das narrativas imagéticas por mim escolhidas na construção desta pesquisa. Porém não são as únicas, já que também vou construir imagens a partir de palavras. Eu posso, com a minha escrita, evocar e/ou fazer imaginar imagens situando o leitor no *espaçotempo* da minha pesquisa. Pois nem sempre consegui tirar fotografias dos/nos acontecimentos cotidianos pesquisados, por diversos motivos.

Oliveira (2007, p. 58) defende que o principal objetivo das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* é pensar o complexo que é a vida cotidiana. “Daí – diz – a dificuldade de aceitarmos a linearidade do texto escrito e nos conformarmos com ela”. Porque, como afirma a autora,

[...] a própria forma dominante que assumiu a escrita da ciência, despersonalizada, generalizante e formal, impele a buscar outras formas de expressão que possam nos dar acesso aos elementos que as narrativas textuais não captam nem expressam [...]. Uma dessas fontes, utilizada crescentemente nos mais diversos contextos pedagógicos são obras artísticas imagéticas - pinturas e fotografias - entendidas como um meio de evitar as armadilhas dos textos escritos e suas verdades “neutras e objetivas”. (OLIVEIRA, 2005, p. 26).

Não se trata aqui de substituir uma forma de narrativa por outra, escrita por imagética, mas de complementá-las na tessitura de nossas pesquisas. Porque, como explica Oliveira (2007, p. 61), não se trata de usar as imagens

[...] como substitutas dos textos, mas como enriquecimento dos possíveis olhares/escutas/leituras/sentimentos a respeito da vida cotidiana das escolas pesquisadas, na busca por viabilizar, por meio do estímulo imagético, a emergência de realidades vivenciadas, ainda não narradas, de uma percepção e interpretação melhores da complexidade desses cotidianos e das possibilidades de nele encontrar algumas das tantas existências tornadas invisíveis (SANTOS, 2004) pelo “olhar” universalizante e generalizante da modernidade.

Nesse sentido, a autora afirma que nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* é importante o uso combinado de textos e de imagens, já que “o suporte imagético não funciona da mesma maneira que o suporte verbal. Cada um põe em obra operações cognitivas e afetivas singulares”. (SAMAIN, 1997, p. XVIII, apud OLIVEIRA, 2003, p. 90).

Por outro lado, alerta-nos sobre o perigo de utilizar as imagens “[...] apenas como meras ilustrações do que se escreve nos textos”. (OLIVEIRA, 2007, p. 62). E diz que,

[superando] a ideia da imagem como evidência, é possível manter a convicção a respeito não só das possibilidades do seu uso, mas da importância de fazê-lo, na medida em que ela amplia as possibilidades de pesquisa exatamente porque estará sendo considerada como uma realidade complexa e, portanto, não dissociada de outras formas de expressão e de compreensão do real, trabalhando sempre, também, com os textos escritos. (OLIVEIRA, 2007, p. 63).

Por sua vez, Alves (2010, p. 188) afirma que é importante, nas nossas pesquisas,

[...] compreender os “usos” possíveis das imagens [...] como aqueles elementos sem os quais não seria possível pensar e, cuja presença nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* é, então, necessária para que se criem argumentos e se dê a compreensão necessária do que é pesquisado.

Por outro lado, explica que nas imagens tecidas dos cotidianos e seus *praticantes*, se percebem “[...] detalhes que servem de *pistas* (GINZBURG, 1989) aos que as olham, sobre aquilo que quiseram dizer quando ‘compuseram’ sua obra”. Mas a autora aclara que muitas vezes, também, nessas pistas estão “[...] as possibilidades de compreender o contexto em que viveu o artista e em que se dá/deu a prática cotidiana em escolas, e que contribuiu na escolha daquele tema e na forma como cada um resolveu mostrá-lo”. (ALVES, 2003, p. 67-68).

Dessa forma, penso que devo começar por explicar que sempre, desde criança, senti muito prazer tanto em tirar/criar quanto em contemplar fotografias (e imaginar histórias em torno delas).

Imagino que todos temos lembranças de alguns presentes particulares que recebemos na nossa infância e que nos emocionaram ou nos marcaram de algum jeito. Eu por minha parte, dentre esses presentes importantes e sumamente significativos para a Virginia-criança e, portanto, também para a Virginia-adulta, me lembro de uma câmera fotográfica *agfa pocket* de 24mm, com flash incorporado, com a qual registrava tudo a minha volta. Ela foi minha amiga e companheira por vários anos, até receber, outra vez como presente, uma câmera um pouco mais moderna, automática, e com filme de 35mm. Foi só alguns anos depois que chegou à cena a câmera digital, mudando a lógica clássica da prática fotográfica (possibilidade de tirar e apagar uma grande quantidade de fotos, edição digital, armazenamento virtual, etc.).

É claro que os primeiros filmes revelados apresentaram imagens de pessoas “sem testa” ou fora do quadro, imagens desfocadas ou tremidas sem que tenha sido essa a intenção estética... Mas o certo é que desde então – eu devia ter por volta de uns seis ou sete anos de idade – gosto muito de “construir/tecer” imagens fotográficas. E até ousar dizer que melhorei com a prática! (Pelo menos no sentido técnico).

Trago, assim, algumas das primeiras fotografias por mim tiradas, com as quais (re)penso a minha própria prática como fotógrafa, como pesquisadora, como aluna, como filha/irmã/neta, etc.



Figura 2 - Mamá



Figura 3 - Papá



Figura 4 - Domingo en lo de los abuelos



Figura 5 - El Juli

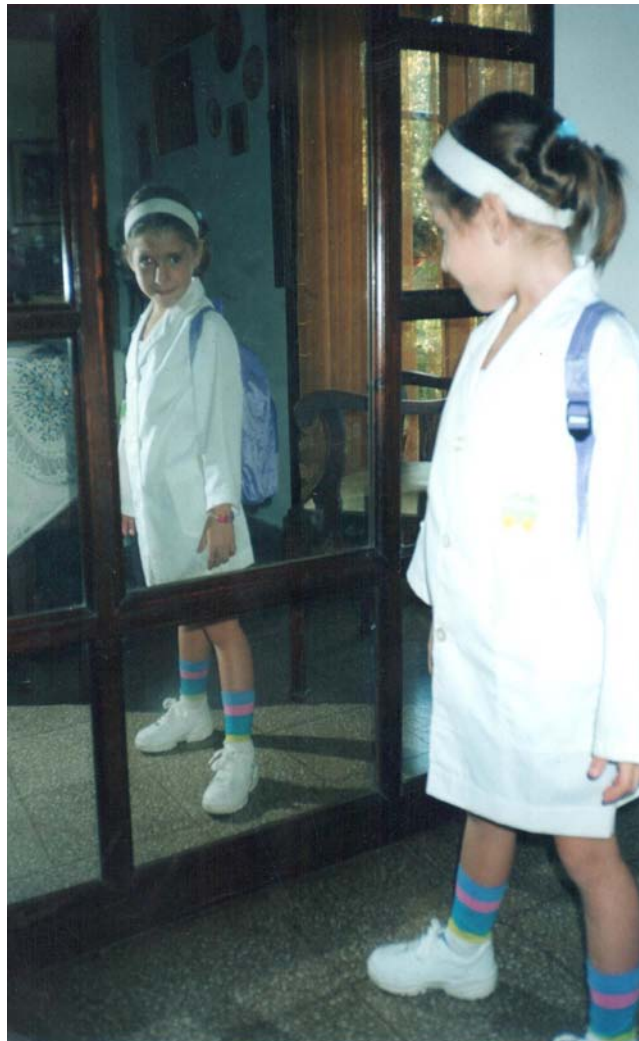


Figura 6 - La Emi



Figura 7 - *En el sofá de la abu*

Essas fotografias me fazem voltar a uma época feliz da minha infância, lembrando aromas, cores, músicas, pessoas, objetos, emoções. Vejo nelas, por exemplo, a minha imagem/minha construção do cotidiano familiar: minha mãe fazendo trabalhos da escola (corrigindo, planejando aulas, etc.), meu pai assistindo à TV na cama depois da jornada de trabalho, os domingos (todos) na casa dos meus avôs, etc. Vejo essas rotinas, essas “repetições” no/do cotidiano, o que não quer dizer que não haja nele novidade; repetições que, muitas vezes, representam a sua riqueza. Pois, com Oliveira (2003) entendo que “o cotidiano é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia a dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)” (p. 52).

Essas imagens também me fazem refletir sobre vários aspectos dos meus “saberes/fazeres” e “práticas”. Percebo, por exemplo, como nas situações cotidianas da minha casa, capturadas nessas fotografias, muitas vezes eu fazia os meus “modelos” (meu irmão com nossas avós, minha irmã caçula no seu primeiro dia de aula da primeira série do ensino fundamental, meus primos no velho sofá da casa dos avós) posarem para serem fotografados, do mesmo jeito que eu via meu avô fazer, quem foi por muitos anos o principal fotógrafo da família.

Como explica Alves (2003, p. 62), “somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários”.

Hoje é evidente que a minha percepção mudou. Já não vejo o mundo a minha volta com olhos de criança. Os caminhos trilhados, as experiências de vida, os acontecimentos ocorridos, as pessoas conhecidas, os saberes tecidos, etc., fizeram com que eu, hoje, seja quem sou, e perceba e construa o mundo do jeito que o faço.

No trabalho com imagens devemos saber que, como explica Oliveira (2003, p. 92-93), “a fotografia não retrata a realidade: ela nos indica reais possíveis a partir da imagem ‘congelada’ que nos permite viajar neles”.

Dentre os diferentes tipos de usos que podem ser feitos das imagens, o que eu faço das fotografias nesta pesquisa é, principalmente, usá-las como narrativas singulares que me ajudam a “dizer” o que quero dizer (e também, por que não, o que não quero dizer, já que os leitores ressignificam as imagens). Porém, também as usei como registro, junto com as gravações e notas de campo, dos cotidianos em que mergulhei. Na tessitura deste texto, elas me servem como inspiração, já que ao contemplá-las me lembram conversas, aromas, sons, situações, emoções sentidas, etc. Ao contemplá-las, não só vejo o que está dentro do quadro, mas também vejo o restante da cena que a lente da câmera não pôde capturar. Elas são narrativas em si mesmas, assim como também inspiração para mim na construção do meu texto.

Cabe destacar que ao longo do trabalho recorro e utilizo imagens fotográficas por mim construídas. A única fotografia apresentada neste texto, não tirada por mim mesma, é aquela do capítulo 1 através da qual me apresento aos leitores. É através dessas imagens, em diálogo permanente com a palavra escrita, que teço e construo o meu lugar, o meu *espaçotempo* como pesquisadora, e recrio as realidades e cotidianos nos quais mergulhei. Já que, como diz Oliveira (2007, p. 61), “[...] as imagens provocam e dão origem a narrativas e vice-versa”.

Desta forma, é importante lembrar, como diz Alves (2003, p. 67), que “[...] mostrar *espaçotempos* educativos usando imagens significa, em primeiro lugar, mostrar aquilo sobre o que um artista quis chamar a atenção”

Neste ponto, acho necessário destacar alguns aspectos específicos da prática fotográfica, e que fazem com que o processo inteiro esteja determinado pelas escolhas feitas pelo fotógrafo. Fotografar não se reduz tão só ao momento do clique. Também é muito importante o processo do laboratório (o aqui usado, digital) que completa a construção/criação da imagem. Ao tirar uma fotografia, faço escolhas de enquadre, de utilização ou não do *flash*, de velocidade do obturador e abertura do diafragma, de balanço do branco, etc. Mas no

momento de finalizar o processo de construção da imagem, já no laboratório, eu faço escolhas de corte, iluminações, contrastes, saturação, eu posso escolher optar pelo preto e branco ou colorido (no laboratório digital posso fazer essa escolha nesse momento, já se tratando de fotografia analógica, essa opção é no momento da compra do filme), posso montar diferentes fotografias, etc. Da mesma forma, também influi neste processo a seleção de fotografias escolhida para ser mostrada e o ordenamento dado para criar o texto.

Isso tudo ajuda a entender as imagens como narrativas tecidas pelos sujeitos em *espaçotempos* determinados. Como explica Passos (2010, p. 173),

a fotografia é sempre feita em contextos culturais e sociais específicos e está sempre investida de objetivos que têm a ver com esses contextos [...]. Produtores, receptores da imagem e fotografados formam uma rede polifônica de produção de sentidos, na qual estão em diálogo.

Finalmente, quero destacar que o uso de imagens fotográficas como narrativas na tessitura desta pesquisa não se reduz a uma prática individual e fechada, mas que nela se entrecruzam saberes, emoções, aprendizados, etc., dos meus interlocutores/leitores e *cúmplices*.

Neste sentido, Alves (2003, p. 67) explica:

Isso quer dizer que em uma obra vão aparecer tanto as emoções que o artista desejou transmitir como a sintonia que ele tem, mesmo que disto não se dê conta, com um determinado momento da história, aquele no qual vive. Mas em cada imagem, no momento em que é escolhida para ser *usada* em um texto, existem, também, os sentidos e as emoções de quem a escolhe – o autor(a) do texto. E mais ainda: em outro momento, nas imagens vão aparecer também os tantos sentidos daqueles que, com sua história, suas emoções e suas memórias, as vêem ao ler o texto escrito. E quando se trata de fotografia, aparecem também “expostas” as emoções daqueles que nela foram fotografados, sabendo ou não que estão sendo e querendo que se saiba disso.

Oliveira, Alves e Barreto (2005, p. 9), na apresentação do livro *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*, expressam: “Tudo isso nos convence de que textos verbais, imagéticos ou sonoros se interpenetram permanentemente e são indissociáveis uns dos outros, não apenas na vida cotidiana, mas também nos diferentes campos de pesquisa”.

4 PRODUÇÃO/CRIAÇÃO DE DADOS

Tal vez parece que me pierdo en el camino, pero me guía la intuición. Nada me importa más que hacer el recorrido, más que saber adónde voy. No trates de persuadirme, voy a seguir en esto. Sé, nunca falla, hoy, el viento sopla a mi favor, voy a seguir haciéndolo.

Las cosas brillantes siempre salen de repente, como la geometría de una flor. ¡Oh! Es la palabra antes que tus labios la suelten, sin secretos no hay amor. Todo me sirve, nada se pierde, yo lo transformo. Sé, nunca falla, el universo está a mi favor, y es tan mágico.

Voy a seguir haciéndolo.

Me sirve cualquier pretexto, cualquier excusa, cualquier error. ¡Oh! ¡Oh! ¡Oh! (todo conspira a mi favor).

Mágico, mágico.

Canção *Magia*, de Gustavo Cerati

4.1 As formas do mergulho: Sobre técnicas e métodos usados na pesquisa

Ao falar sobre a questão do método nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, Oliveira (2003) retoma a narrativa de Pais quando diz:

Etimologicamente, “método” significa caminho e, como o caminho se faz ao andar, o método que deve nos orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, iniciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto. (PAIS, 1993, p. 113, apud OLIVEIRA, 2003, p. 75).

Posso dizer que as *artes de fazer* (CERTEAU, 2009) não são privilégio dos praticantes dos cotidianos estudados. Nós, pesquisadores, também temos as nossas *astúcias* (CERTEAU, 2009) para a tessitura de nossas pesquisas.

Assim, eu posso relacionar a minha própria prática como pesquisadora na construção do meu texto de dissertação com o gosto que tenho por cozinhar. Quando eu cozinho me guio por receitas, muitas delas já aprendidas e memorizadas (às vezes sem saber mesmo nem como nem quando as apreendi), outras vezes seguindo um padrão, mas sempre incorporando novos ingredientes, improvisando para experimentar novos sabores, confeccionando pratos e os adaptando de acordo com os meus gostos, com os gostos (que eu creio) que tem o meu comensal, de acordo com como estou me sentindo no momento e, por que não, também, de acordo com os ingredientes e utensílios que tenho e/ou posso conseguir. Da mesma forma,

entendo que as formas e caminhos possíveis na tessitura de nossas pesquisas são múltiplos e determinados por diferentes fatores, como os nossos interlocutores, as emoções envolvidas, os recursos de que dispomos, etc. Como afirma Oliveira (2003, p. 52),

todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas são aprendidas, mesmo que instintiva ou mecanicamente, como é o caso das atividades básicas. Isso significa que tanto o conteúdo das nossas ações quanto as múltiplas formas através das quais as desenvolvemos são plurais, resultado de aprendizagens e das manifestações daí decorrentes, sempre múltiplas.

Por outro lado, com Ferrazo (2008, p. 112) entendo que

neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. [...] Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas.

Assim, considero necessário explicar que esta pesquisa tem uma particularidade, que significa uma limitação. Dado que, na minha condição de argentina, realizando meus estudos de mestrado no Brasil, propus-me a estudar cotidianos escolares no meu país, a distância geográfica é determinante e restritiva. Assim, o processo de pesquisa que, geralmente, não se realiza de forma dissociada, teve que ser realizado dessa forma. Primeiro, estudei os referenciais teóricos sobre o tema da pesquisa, depois viajei à minha cidade (Villa Carlos Paz) e realizei o trabalho de campo (mergulho no cotidiano) por três meses, durante os quais tentei fazer o maior registro/criação de informações possível. Só então, já de volta ao Rio de Janeiro, efetuei as leituras, depurações e enredamentos dos dados, mas já não pude voltar aos cotidianos para coletar novas informações, contava só com as minhas lembranças.

Outra particularidade desta pesquisa reside no fato de eu não ser professora ou pedagoga, mas uma comunicadora social interessada em conhecer as práticas comunicativas entre funcionários de escolas e familiares de alunos no *espaçotempo* escolar. Essa condição de “exterioridade” (já que não trabalho dentro das escolas) significou um mergulho pontual e não total nesses cotidianos, o que constitui uma das características específicas da minha pesquisa, já que determinou certa percepção e não outra.

Dito isso, passo a relatar como foi efetuado o mergulho nas realidades estudadas.

Cheguei a Carlos Paz no começo do ano escolar de 2012, no mês de março, e fiquei até meados do mês de junho.

Como primeira medida de aproximação me comuniquei com as diretoras de cada escola (Seño²³ Mechi na escola *Familia de Nazareth* e Seño Gaby na escola *Bernardino Rivadavia*) para lhes contar sobre o meu projeto. No caso da escola privada, *Familia de Nazareth*, o contato foi rápido. Em seguida, combinamos um encontro com a representante legal da instituição, uma vez que ela tinha que me autorizar a “entrar” na escola. Essa autorização foi conseguida relativamente rápido, facilitando o começo do mergulho para o trabalho de campo.

Já o primeiro encontro com a diretora da escola pública, *Bernardino Rivadavia*, foi mais difícil e demorado. A autorização para realizar a pesquisa dentro dessa escola demorou mais a se concretizar por diferentes imprevistos: paralisação de atividades por greves de professores, reuniões e encontros da diretora com diversas autoridades municipais e provinciais que a faziam ausentar-se do estabelecimento, etc. Depois desse primeiro encontro, que foi muito breve, não consegui mais falar com a diretora, mas conversei bastante com a vice-diretora, a Seño Pastora.

Uma vez feita a explicação e exposição do meu projeto às autoridades de cada escola, as diretoras me apresentaram à professora da turma por elas escolhida para ser “pesquisada”. Assim, no caso da escola privada, trabalhei em parceria com a Seño Vane, que tem as turmas da quarta e quinta séries (crianças de nove e dez anos) no turno da manhã. Ela tem 27 anos e é professora do ensino fundamental há três anos. O ano 2012 foi o seu primeiro ano na escola *Familia de Nazareth*, tendo trabalhado primeiro na escola *Rural de los Gigantes*²⁴, e depois em outra instituição particular da cidade de Villa Carlos Paz. Está casada e tem duas filhas, uma de nove anos de idade e um bebê de seis meses de vida.

No caso da escola pública Bernardino Rivadavia, a turma que frequentei durante o mergulho, foi da primeira série (crianças de seis anos) no turno da tarde. A Seño Marce é a professora desse grupo, com 27 anos de experiência na docência e 24 nessa escola. Ela tem três filhos crescidos, que formaram as suas próprias famílias. Mora com seu marido e sua mãe.

De qualquer jeito, não me fechei em trabalhar só com casos dessas turmas, incorporando à minha reflexão, também, experiências de outras professoras, experiências passadas, etc., que me foram contando os diferentes praticantes com quem conversei.

Para compreender melhor a dinâmica das escolas estudadas, devo mencionar algumas particularidades que penso serem importantes de levar em consideração. A escola primária

²³ *Seño*, diminutivo de senhorita, é o termo utilizado para chamar carinhosamente as professoras na Argentina.

²⁴ *Los Gigantes* é um sistema montanhoso do oeste da província argentina de Córdoba.

Bernardino Rivadavia foi fundada na década de 1950, junto com mais duas escolas (*Presidente Sarmiento* e *Manuel Belgrano*), com o objetivo de levar a educação ao que naquele momento eram os limites geográficos da cidade, portanto foi fundada num âmbito considerado rural, mas hoje já é uma escola de tipo “urbana”. Esta é uma escola pública que atende uma população de nível socioeconômico médio-baixo.

Já com uma localização geográfica mais central, a escola particular *Familia de Nazareth* é mais recente, fundada no ano 2008 a partir de um projeto conjunto entre as autoridades da escola secundária (ensino médio) *Remedios Escalada de San Martín*²⁵ e o pároco da Igreja principal de Villa Carlos Paz, *Nuestra Señora del Carmen*. Esta escola primária católica atende uma população de nível socioeconômico médio-alto da cidade.

Além das já nomeadas, outras praticantes que foram protagonistas na minha pesquisa, são: a psicopedagoga Giselle, de 28 anos e que trabalha nas duas escolas há quatro anos, e Laura, a mãe de Mateo (4ª série do ensino fundamental) e de Pedro (sala de cinco anos do jardim maternal), que frequentam a escola *Familia de Nazareth* há três anos. Mantive conversas também com mães da escola *Bernardino Rivadavia*, como a Noe (mãe da Luci que vai à primeira série do ensino fundamental), mas não foram entrevistas marcadas; poderíamos dizer que os contatos consistiram em “conversas de corredor”.

No começo, ao entrar nas escolas para realizar o mergulho no cotidiano, procurei um modo de não incomodar os praticantes e transmitir-lhes que eu não era uma fiscalizadora, que não estava ali para avaliar os seus conhecimentos e práticas, mas para me aproximar e compreender aquela realidade, a partir de sua construção/criação e em parceria com eles. Procurei o jeito de fazê-los meus *cúmplices*²⁶, nos termos de Oliveira (2007), mesmo sabendo que isso não é uma meta fácil de atingir, porque os praticantes dos cotidianos nos veem num “papel de pesquisadores” (por eles percebido e que não necessariamente condiz com a nossa percepção de nós mesmos) e, como tais, esperam de nós certas coisas, como “soluções” práticas a “problemas” que, também nós, devemos “diagnosticar”.

A primeira preocupação é, portanto, não entrar na escola como alguém que detém um saber superior e que, por isso, pode avaliar a prática das professoras. A ideia é criar uma cumplicidade possível, de modo a que cada professora permaneça à vontade no seu fazer, mantendo-o igual ao que ele era antes da pesquisa, condição para a compreensão. (OLIVEIRA, 2003, p. 99).

²⁵ A escola secundária *Remedios Escalada de San Martín* é uma das mais antigas e renomadas da cidade.

²⁶ Inês Barbosa de Oliveira (2007, p. 69) explica: “[...] Tenho me referido aos professores e alunos das escolas nas quais desenvolvemos nossas pesquisas como nossos cúmplices, tentando superar a velha ideia de que o sujeito é o pesquisador e os ‘pesquisados’ são objeto”.

A autora explica que, nesse sentido, o que se busca é “[...] que professoras e pesquisadoras possam estar em contato aprendendo umas com as outras sobre a base de uma autoridade partilhada”. (OLIVEIRA, 2003, p. 100).

Nesse sentido, Alves (2003, p. 65) nos lembra que

o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos.

Com relação à minha intervenção nos cotidianos das escolas pesquisadas, mesmo sabendo como é difícil desaprender os aprendizados anteriores fundados sob a clássica premissa de distanciamento sujeito-objeto acerca de “como desenvolver uma pesquisa”, penso que consegui sentir esses cotidianos, caminhando pelos corredores das escolas, cheirando e tocando objetos e pessoas, ouvindo sons e escutando narrativas de praticantes. Lembrando, sempre, que “queiramos ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejamos ser, sempre acabamos por alterá-lo”. (FERRAÇO, 2008, p. 103).

Como diz Morin (2005, p. 339).),

em todo pensamento, em toda investigação, há sempre o perigo de simplificação, de nivelamento, de rigidez, de moleza, de enclausuramento, de esclerose, de não retroação; há sempre a necessidade, reciprocamente, de estratégia, reflexão, arte. O método é atividade pensante e consciente.

E eu creio ter superado essas dificuldades, procurando em cada passo, lembrar-me da necessidade de chegar e de entrar no campo de pesquisa de modo aberto e, “[...] tanto quanto possível, despido de preconceitos”. (OLIVEIRA, 2003, p. 72). E sabendo que “[...] quando falamos em cotidiano não estamos nos referindo a uma instância específica da realidade social, mas de uma arma da qual nos servimos para compreender essa mesma realidade em sua pluralidade e complexidade”. (OLIVEIRA, 2012, p. 61).

Em ambos os casos estudados, as “técnicas”²⁷ de produção/criação de dados usadas foram as mesmas. As principais, observações e entrevistas.

O cerne da ação desenvolvida na pesquisa no/do cotidiano são, portanto, as observações e as entrevistas realizadas com professores. No que se refere às entrevistas, trata-se de fazer emergir memórias e trajetórias de formação que possam se constituir como dados para a compreensão dos processos e modos de formação das identidades desses professores, fundamentais para o entendimento dos valores e posicionamentos que animam os modos específicos dos seus fazeres. (OLIVEIRA, 2003, p. 79).

²⁷ Uma técnica consiste “num conjunto de procedimentos tendentes ao logro de um objetivo, quer dizer, refere a diferentes formas de coleta de dados”. (AVENDAÑO, 2006, p. 43, tradução nossa).

Avendaño (2006) define a entrevista como “o encontro face a face entre pesquisador e sujeito pesquisado, caracterizado pelo diálogo aberto e não estruturado” (p. 143, tradução nossa). Já dentro do enfoque das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, Alves prefere o termo *conversa*. A autora diz: “como Coutinho (1991, 1997), prefiro o termo *conversa* ao termo *entrevista*, pois o que fazemos em nossos encontros é conversar, tanto por decisão metodológica como porque é isto que professoras gostam de fazer quando se encontram”. (ALVES, 2003, p. 66).

Nessa dissertação, uso o termo *entrevistas* para os casos em que utilizei algum dispositivo de gravação, mesmo em se tratando de *conversas de praticantes*. Desta forma, reservo o termo *conversa* para os casos em que não houve registro eletrônico e sim anotações pessoais no caderno de campo. Tanto as entrevistas como as conversas surgiram, em algumas ocasiões, de situações espontâneas, e em outras foram o resultado de um planejamento prévio.

As entrevistas/conversas com os praticantes são muito importantes, já que, como explica Alves (2003), “[...] temos que contar com a memória de todos aqueles que naquele espaço viveram/vivem, através de narrativas diversas, buscando compreender sua estética e os tantos valores nele presentes” (p. 71). Segundo Oliveira (2003, p. 79),

[...] os atores sociais recriam suas memórias cada vez que a elas retornam, redesenhando para si mesmos, a cada momento, o universo de suas vivências: a memória é criação de identidade, não apenas recuperação de dados “objetivos” a respeito de eventos passados.

No caso das observações, elas foram feitas com todos os sentidos, não só com a visão. Assim, a “observação” nessa linha de pesquisa foge à concepção clássica do uso da visão “objetiva”, e se transforma em observação-sensação, apelando a todos os sentidos para conseguir “ver”.

Oliveira (2003) fala da necessidade de “[...] ‘irmos onde a racionalidade não vai’, para compreendermos os saberes, ideias e formas de subjetividades que se impregnam nas práticas cotidianas desenvolvidas pelos sujeitos sociais [...]” (p. 87). E afirma que essa é uma ideia fundamental no desenvolvimento metodológico das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, para as quais é fundamental entender-se que “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”. (GINZBURG, 1989, p. 151, apud OLIVEIRA, 2003, p. 87).

Dessa forma, realizei o meu trabalho de campo através de observações-sensações, entrevistas e conversas com professoras, mães, diretoras, psicopedagoga. Tudo foi sendo registrado, quando possível, com imagens fotográficas, gravações de áudio (utilizando para

isso meu velho gravador de jornalista com cassetes) e anotações pessoais em cadernos de campo. As condições e possibilidades reais da minha pesquisa estiveram marcadas pela disponibilidade desses equipamentos e materiais específicos. Por exemplo, eu teria gostado de realizar um registro filmográfico, mas isso não foi possível já que não consegui câmera filmadora.

Os *espaçotempos* em que fiz o mergulho foram, geralmente, os das escolas, nas suas salas, corredores e portões de entrada e saída, mas em alguns casos (poucos) realizei, também, entrevistas e observações nas casas dos praticantes, para me aproximar um pouco mais dos seus cotidianos familiares.

Como os lugares são entidades vivas que “possuem um coração que está nas mãos daqueles que falam com as vozes do chão” (COUTO, 2011, p. 50), quero destacar a centralidade dos praticantes dos *espaçotempos* estudados e, usando a narrativa de Couto (2011) em relação a um trabalho por ele realizado em Aveiro, manifesto: “eu agradeço às pessoas que me estão abrindo o coração [das escolas e suas famílias]. Sem eles eu não teria ainda chegado a este lugar” (p. 50). Isso porque os protagonistas dessa pesquisa são os praticantes dos cotidianos frequentados. Eles foram muito receptivos e, além de me confiarem as suas histórias, me permitiram acessar algumas notas de pais dirigidas à escola, cadernos de informação de algumas crianças como exemplos, projetos escolares, e me convidaram para “assistir” atos escolares, reuniões de pais, atividades curriculares com as famílias, etc.

Penso que o principal a se entender nesta lógica das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* é que “fechados em crenças preestabelecidas a respeito do que podemos encontrar em uma determinada realidade pesquisada, estaremos cegos para aquilo que nela é transgressão em relação ao que ‘já sabemos’”. (OLIVEIRA, 2003, p. 73). Por isso, como pesquisadores *nos/dos/com os cotidianos*, devemos estar sempre abertos e receptivos ao novo, diferente e desconhecido. E isso é um objetivo que tenho, não só nesta pesquisa, mas também em minha vida.

4.2 Contextualização do estudo

A cada dia sabemos mais e entendemos menos
Albert Einstein

Ao contrário do que indicaria a lógica, eu sinto que quanto mais estudo mais longe vejo a possibilidade de “entender” algumas coisas, porque a cada dia percebo que a realidade

tem múltiplas faces. Ou então poderia dizer que existem tantas realidades e verdades quanto pessoas no mundo. Assim, como Morin (1999, p. 19), penso que “[...] para conhecer, não podemos isolar uma palavra, uma informação; é necessário ligá-la a um contexto e mobilizar o nosso saber, a nossa cultura, para chegar a um conhecimento apropriado e oportuno da mesma”.

De tal modo, considero que para conhecer a comunicação entre pais de alunos e funcionários de escolas de Villa Carlos Paz (Córdoba, Argentina), devo-me situar no contexto (por mim criado/construído) da cidade e da “situação da educação” nos *espacostempos* estudados.

4.2.1 Quanto à cidade de Villa Carlos Paz

Amigo mío, creo que terminaré por aburrirlo si sigo explayándome en estas circunstancias preliminares; pero me acordaba de los días de felicidad, y ahora también los evoco con placer. ¡Mi tierra, mi tierra querida! ¿Quién sino uno de tus hijos podría describir el goce que se siente al contemplar de nuevo tus arroyos, tus montañas y, sobre todo, el hermoso lago?

Mary Shelley, FRANKENSTEIN (1991, p.53).



Figura 8 - Lago San Roque

A cidade de Villa Carlos Paz é localizada no vale de *Calamuchita*, compreendido entre o cordão montanhoso das *Sierras Chicas* ao leste e as *Sierras Grandes* ao oeste. A cidade é ponto de encontro dos rios *San Antonio* e *Cosquín*, e arroios *Los Chorrillos* e *Las Mojarras*.

Encontra-se a 36 quilômetros da cidade de Córdoba (capital da província²⁸ e segunda maior cidade da Argentina), o que complementa a oferta de serviços existentes na localidade (porém não para todos tão acessível assim) como, por exemplo, serviços de saúde especializados, educação superior, sedes governamentais, etc. Por outro lado, essa proximidade com a capital da província faz com que Carlos Paz seja o principal destino escolhido pelos *cordobeses* para passeios e lazer nos finais de semana pela sua beleza e tranquilidade.



Figura 9 - O passeio da tarde

Originariamente, a região era habitada por *Comechingones*, até o ano 1573 em que chegaram os colonizadores espanhóis e fizeram a divisão de terras e aborígenes²⁹.

No ano 1891 foi construído o *Dique San Roque* que era, na época, uma das maiores represas de América Latina³⁰, e cuja função era a de abastecer de água potável para consumo e para irrigação a cidade de Córdoba. O *Dique San Roque* conforma um extenso lago que caracteriza a cidade e gera um importante atrativo turístico.

²⁸ A Argentina se divide em províncias, do mesmo jeito que o Brasil se divide em estados.

²⁹ Disponível em: <<http://www.villacarospaz.com>>.

³⁰ Disponível em: <<http://www.villacarospaz.org>>.



Figura 10 - Contemplação

Há muitos anos a cidade é escolhida como destino turístico por muitos argentinos, devido ao seu clima com as quatro estações bem definidas, às suas belezas naturais e sua infraestrutura hoteleira, recreativa, etc.

O fundador da cidade é *Carlos Nicandro Paz*, filho de *Don Rudecindo Paz*, que herdou as terras da estancia "*Santa Leocadia*". Mesmo não existindo nenhuma ata fundacional, se adota a data 16 de julho de 1913 como tal, já que é a que consta no plano do povoado traçado pelo novo proprietário das terras.



Figura 11 - Ponte central



Figura 12 - *La Muni*

Do ponto de vista da vida cotidiana, a Villa Carlos Paz é uma cidade pequena e familiar, que atualmente possui 56 mil habitantes (censo provincial 2008), com uma estimativa de aproximadamente 800 mil turistas por ano (Sitio Web do município de Villa Carlos Paz).

A narrativa, junto com as fotografias aqui apresentadas, mostra uma cidade por mim criada, com as suas luzes, cores, sabores, aromas... com seus sons e seus silêncios, com seus claros e escuros, conformando a trama do *meu* mundo. Pois, como na canção *Zafar* dos uruguaios *La Vela Puerca*, “soy de la ciudad, con todo lo que ves, con su ruido y con su gente”. E, como expressa Couto (2011, p. 74),

[...] hoje todos os lugares começam por ser nomes, lendas, mitos, narrativas. Não existe geografia que nos seja exterior. Os lugares – por mais que nos sejam desconhecidos – já nos chegam vestidos com as nossas projecções imaginárias. O mundo já não vive fora de um mapa, não vive fora da nossa cartografia interior.

4.2.2 Alguns aspectos gerais da educação argentina

A estrutura formal da educação escolar argentina continua a respeitar a metáfora da árvore do conhecimento, em que uns saberes são melhores e mais importantes do que outros,

e onde uns sabem enquanto outros aprendem. Dabas (2005, p. 26, tradução nossa) explica que:

A modernidade nos demonstrou a existência de um conhecimento que nos possibilitava aceder ao reino da verdade. [...] As emoções e a paixão, do mesmo jeito que a intuição e o artístico, foram consideradas produtos menores e, portanto, desvalorizados. [...] A aprendizagem, circunscrita fundamentalmente ao âmbito escolar, era concebida como um *sistema mecânico, no qual a relação entre os elementos não podia ser transformada*: alguém que ensina, o professor; outro que aprende, o aluno. Esta forma de conhecer possibilita estabelecer uma *ordem*.

A maioria das escolas de Villa Carlos Paz não escapa a esta lógica e, portanto, reproduzem um modelo que vem estabelecido desde muito tempo atrás.

Na normativa Argentina, tanto a Constituição Nacional, com a Lei de Educação Nacional (Lei 26.206), a Constituição da Província de Córdoba (Lei 9870) e do Município de Villa Carlos Paz (Carta Orgánica Municipal) reconhecem o direito à educação de todas as pessoas e a responsabilidade dos governos e dos cidadãos de garantir esse direito.

O artigo 6º da Lei de Educação Nacional (2006, tradução nossa) diz o seguinte:

O Estado garante o exercício do direito constitucional de ensinar e aprender. São responsáveis pelas ações educativas o Estado nacional, as províncias e a Cidade Autónoma de Buenos Aires [...]; os municípios, as confissões religiosas reconhecidas oficialmente e as organizações da sociedade; e a família, como agente natural e primário.

Estas leis estabelecem que a educação primária (ensino fundamental) tem por finalidade proporcionar uma formação integral, básica e comum a todas as crianças a partir dos seis anos de idade. Dentre os seus objetivos, quero destacar o de “garantir a todas as crianças o acesso a um conjunto de saberes comuns que lhes permitam participar de maneira plena e conforme a sua idade na vida familiar, escolar e comunitária” (Lei de Educação Nacional, 2006, art. 27, inciso a, tradução nossa).

Por outro lado, dentre os princípios gerais (artigo 3º) da normativa da província de Córdoba (2010), se destaca, para os fins desta pesquisa, o seguinte:

b) Se reconhece à família, como agente natural e primário de educação, o direito fundamental de educar os seus filhos e de escolher o tipo de educação mais adequado às suas próprias convicções (tradução nossa).

A Lei provincial também fixa e determina os direitos e responsabilidades dos pais ou representantes legais das crianças (artigo 11º). Considero necessário reproduzir os seguintes direitos, que têm a ver com a relação e comunicação com as escolas:

- f) [Direito] a ser informados de forma regular e periódica sobre a evolução e resultados do processo educativo de seus filhos;
- g) [Direito] a participar nas atividades dos estabelecimentos educativos - de maneira individual ou através das cooperativas escolares e dos órgãos colegiados representativos -, no marco do projeto educativo institucional;
- h) [Direito] a participar no planejamento do projeto educativo institucional (2010, tradução nossa).

Finalmente, quero destacar que no artigo 101 da mesma Lei se estabelece que as instituições educativas devem favorecer e articular a participação dos diversos atores que constituem a comunidade educativa:

[...] diretores, docentes, não docentes, pais, mães e/ou tutores, alunos, profissionais das equipes de apoio, cooperativas escolares e outros representantes de meio local comprometidos com a função educativa da instituição. (2010, tradução nossa).

Para a *Unicef Argentina* constitui um desafio crucial conseguir o direito a uma educação universal e de qualidade, já que, como assegura a entidade,

a educação tem implicações diretas na possibilidade de exercer outros direitos e, além disso, imprime seus efeitos na pobreza e na meta de atingir um desenvolvimento com justiça social (Site Oficial da *Unicef Argentina*, tradução nossa).

Segundo essa Organização, na educação básica argentina se observam problemas de qualidade (existindo altas taxas de repetência e distorção idade-série) que podem ser revertidos através de políticas destinadas a melhorar as escolas. Assim, asseguram que o acesso e permanência com qualidade na educação das crianças e adolescentes exigem propostas inovadoras e escolas e professores formados em novas áreas do conhecimento, “levando em consideração as novas problemáticas, linguagens e culturas, assim como também as mudanças nas formas de acesso à informação e as necessidades de participação numa sociedade exigente, desigual e cambiante” (Site da *Unicef Argentina*, tradução nossa).

Porém, afirmam existir outros problemas derivados do contexto social em que vivem os alunos, que dificultam as ações, como é o caso do trabalho infantil e das situações de vulnerabilidade e violência (maus-tratos, abuso, exploração e discriminação), que impactam as possibilidades educativas de crianças e adolescentes.

A desigualdade de oportunidades está refletida, também, nas possibilidades educativas segundo o padrão econômico-financeiro dos lares. Neste sentido, dos jovens entre 20 e 29 anos que finalizaram a educação básica completa na Argentina, 72,5% provêm de contextos não pobres, enquanto só o 28,4% provem de contextos pobres (Site Oficial da *Unicef Argentina*, tradução nossa).

Esse tipo de informes mundiais em que se fala de “pobres” e “não pobres” estão a medir questões materiais. Porém, não penso que as questões materiais sejam decisivas da “realidade” das pessoas, sempre e em todos os casos (claro que garantindo o mínimo básico necessário para a vida das pessoas).

Por outro lado, creio que podem existir outros tipos de pobreza, também importantes e determinantes na vida das pessoas, necessários de serem reconhecidos.

Em algumas línguas de Moçambique não existe a palavra “pobre”. Um pobre é designado como sendo *chisiwana*, expressão que quer dizer órfão. Nessas culturas, o pobre não é apenas o que não tem bens, mas é, sobretudo, o que perdeu a rede das relações familiares que, na sociedade rural, serve de apoio à sobrevivência. O indivíduo é pobre quando não tem parentes. A pobreza é a solidão, a ruptura com a família. Os consultores internacionais, especialistas em elaborar relatórios sobre a miséria, talvez não tenham em conta o impacto dramático da destruição dos laços familiares e das relações sociais de entajuda. (COUTO, 2011, p. 20).

4.2.3 A educação em Villa Carlos Paz

No Censo Provincial realizado no 2008 se observam, entre outros, os seguintes resultados referentes à situação da educação formal neste município.

Na população de 5 a 9 anos, a taxa de escolarização é 98,7%. As diferenças entre gêneros não é significativa. Nessa faixa etária foram registradas, no momento do censo, 55 crianças fora do sistema educativo.

No caso das crianças e/ou adolescentes entre 10 e 14 anos de idade, a taxa de escolarização é 97,1%, o que equivale a 130 pessoas fora do sistema educativo.

De maneira sintética, se pode asseverar que o Município de Villa Carlos Paz está chegando a um nível de alfabetização universal (99,4%) com equidade de gênero. (DGEyC de la Provincia de Córdoba, 2008, tradução nossa).

Assim apresentadas, essas medidas de desempenho sugerem que o grau de escolarização da cidade é excelente, porém só falam a respeito de estatísticas de alfabetização, reduzindo a educação somente aos aspectos formais da escolarização. Assim, esses dados não necessariamente equivalem a dizer que a educação seja completa e que esteja atendendo às necessidades da população. Pois costumamos pensar que a escolarização é a resposta para todos os males sociais, e esquecemos que nem tudo tem a ver com alfabetização, mesmo sendo um aspecto muito importante da educação.

Con algunos libros de historia y con la sección policial de los diarios de la tarde en la mano, me veía obligado a explicarle el ABC de la condición humana a esta pobre diabla que se había educado bajo la dirección de distinguidas educadoras y que creía, más o menos, que el

alfabetismo resolvería el problema general de la humanidad: momento en que yo le recordaba que el pueblo más alfabetizado del mundo era el que había instaurado los campos de concentración para la tortura en masa y la cremación de judíos y católicos. (SABATO, 2001, p. 271).

Talvez seja momento de abrir o diálogo e discutir com os próprios praticantes das escolas quais são as mudanças necessárias para melhorar a educação (caso acharem que precisa de modificações), pois, como diz Couto (2011, p. 46), “[...] resta-nos sermos verdadeiros e confessar aos mais jovens que nós também não sabemos e que, nós, professores e pais, também estamos à procura de respostas”.

4.3 Procurando respostas: os processos de comunicação entre famílias e escolas

4.3.1 Escola pública Bernardino Rivadavia



Figura 13 - Escola pública Bernardino Rivadavia

Rocío. Esse é o seu nome. É uma menina de sete anos, de grandes e penetrantes olhos castanhos. É o meu primeiro dia na escola Bernardino Rivadavia e ainda não comecei com as

conversas, só tive um primeiro encontro com a diretora Gaby que me concedeu permissão para trabalhar ali. Todos olham para mim, mas é ela quem se atreve a falar-me. Fixa a sua mirada na minha, e numa linguagem pouco clara me pergunta: “Quem é você?” - “Eu me chamo Virginia”, lhe digo. Ela é direta: “O que está fazendo aqui?”. Eu lhe conto o que faço na sua escola, tento explicar-lhe, mas percebo que não entende. Não tem importância. Ela não tem interesse em saber o que eu faço lá, para ela eu já sou a sua amiga. Logo pega a minha mão e me leva a conhecer a escola toda: “aqui é a direção; essa é a minha sala de aula; ali é onde comemos”.



Figura 14 - *La Rocío*



Figura 15 - Refeitório escolar

De repente decide que não quer fazer nada se eu não a acompanho, portanto vou com ela até o refeitório na hora da colação da tarde. “Se ela não come agora, depois na sua casa não sabemos se tem comida”, me diz preocupada a vice-diretora (seño Pastora).

Para o final da jornada escolar, achei que conheceria algum familiar de Rocío que fosse procurá-la à saída da escola, e poderia aproveitar para me apresentar e falar sobre a minha pesquisa. Mas não foi assim. Ela simplesmente foi embora caminhando sozinha até a sua casa.

No dia seguinte fui à escola para conversar com a seño Marce e conhecer a sua turma (primeira série do turno da tarde). Ao chegar, vejo na sala de aula a Rocío. É aluna da seño Marce. “Eu a conheço!”, grita a menina quando me vê. “Por que não me surpreende?”, diz rindo a professora. Pronto, compreendi que Rocío é especial. Na escola todo mundo a conhece: crianças, professoras, diretores, mães, cozinheiras. E por alguma razão, ela está presente na fala de todos com quem conversei. Falando com a professora, disse-me:

A Rocío seeeempre está com sono e eu fico pensando por que será que está com tanto sono. Rocío é uma das meninas que vem sempre, ela não falta à escola. É gordinha, e não veio ninguém da família à reunião de pais. Às vezes bate em todo mundo. Já faz dois anos que está na primeira série, ela não fez o jardim maternal e então não tinha hábitos para nada. Só agora fica um pouco mais na sala de aula, reconhece a letra R do seu nome e paramos nisso. Ontem conseguiu copiar seu nome de modo incompleto. E é uma luta constante que eu tenho. Como para ela é difícil ficar quieta muito tempo, em algumas ocasiões eu a envio procurar coisas

fora da sala de aula, sabendo que vai se demorar porque se entretém no caminho. Mas ali é quando outras professoras a repreendem e então eu tenho que ficar firme e falar com as minhas colegas, porque elas lhe gritam: “o que está fazendo aqui, vai para a sala e deixa de perturbar!”. É uma luta que eu tenho com os adultos principalmente. Eu fiz uma solicitação à equipe do município para que façam um diagnóstico completo com assistente social e tudo, porque eu vejo coisas nela que me preocupam. Por exemplo, quando ela me diz que está com sono e eu lhe pergunto, fica calada e vai correndo debaixo da escrivaninha a dormir. Então eu insisto, “por que está com sono?” – “porque não dormi”. “E por que não dormiu?” lhe pergunto. “Porque o *Tejano* me perturbava”. Ou seja, ela também não está com seus pais, o *Tejano* é o parceiro da sua tia. Não estou subestimando a família, são formas de pensar, mas quem tem vontade de aprender numa situação assim? Além de tudo, ontem me contou que a sua casa pegou fogo. Expressivamente é fantástico que tenha conseguido me contar isso, porque agora pelo menos consegue se expressar. No ano passado não falava nada de nada. E não é que esteja se expressando por causa da família que lhe dedique tempo, porque ela e os irmãos passam o dia todo na rua, sozinhos.

A realidade de Rocío é complexa, e todos na escola sabem disso. E se, por um lado, esse conhecimento das realidades dos alunos é necessário para compreendê-los, também se corre o risco de cair em generalizações e preconceitos que dificultem a comunicação e o relacionamento, o que finalmente acaba por afetar o desenvolvimento e o *ensinoaprendizagem* das crianças. Nesse sentido, a psicopedagoga Gise opina:

Outro aspecto que não favorece a comunicação é o conhecimento mútuo que se tem com as famílias dos alunos. Na escola tem irmãos, primos, sobrinhos, etc., da mesma idade e de um mesmo núcleo familiar, o que faz com que em algumas ocasiões as docentes não tentem estabelecer um diálogo com as famílias porque dizem conhecer como vão reagir e que não tem sentido trabalhar com essa família. Engloba-se todo o grupo familiar mesmo morando em casas separadas. Já escutei muitas vezes dizer, “não perca o tempo com essa família, já conhecemos todos eles e não tem jeito”.

Com esse tipo de pensamento, se esquece de que as pessoas possuem diferentes formas de sentir e viver o mundo, e que a família de origem não é o único grupo que influencia a sua formação, mas que existe uma série de redes sociais fazendo parte da vida cotidiana de todos e cada um de nós. O conhecimento se produz em rede, através de interações e trocas constantes com o meio.

Nesse sentido, compreendo que o acompanhamento das famílias na vida escolar das crianças, e que costuma ser uma exigência das escolas, nem sempre pode ser assim. Szymanski (2011, p. 122) explica:

Uma das condições que a escola impõe é o acompanhamento feito pelas famílias. As crianças que não dispõem desse atendimento em casa ficam, porém, prejudicadas. Isso significa que elas chegam em casa sem o processo de aprendizagem completo, mas, nem a escola nem a família, assumem isso[...].

Porém, a autora se refere às aprendizagens acadêmicas, e não devemos esquecer que outras aprendizagens acontecerão. Como destaca Dabas (2005, p. 126-127, tradução nossa),

“resultam de fundamental importância as aprendizagens de vida cotidiana, já que a subjetividade se constitui a partir de uma sequência ininterrupta de interações com o meio”.

Ao falar de Rocío, a seño Pastora diz que é “uma personagem”. Durante uma conversa no horário das aulas a vemos passar pela porta da direção, e me conta:

É sério o que ela tem, a professora e a psicopedagoga pediram que lhe fizessem exames médicos em Córdoba, porque dizem que tem alguma coisa mais profunda. Porque você vê que ela vem e aqui está feliz. E a seño Marce fica feliz com os avanços que conseguiu que ela fizesse do ano passado a este... Não sabia reconhecer um lápis. Ela te olhava e dizia, “o que é isso?”. E hoje consegue desenhar a figura humana, que é uma garatuja, mas pelo menos conseguiu fazer isso neste ano. Antes a figura humana era uma linha numa folha. O outro dia conseguimos que viesse a mãe (porque é muito difícil que venha à escola) e disse que vai levá-la a Córdoba para uma consulta. É tudo em Córdoba, você pode crer? Você sabe como é difícil para essas famílias ir a Córdoba?

A vice-diretora sabe como é difícil para algumas famílias se deslocar até a cidade de Córdoba para receber atendimento médico, mas sabe também que não existe outra alternativa, pois no hospital municipal não tem especialistas em todas as áreas da saúde. “E as crianças precisam de atenção!”, expressa preocupada. “Porque a escola não pode com tudo, precisamos da ajuda das famílias, que são o mais importante na vida das crianças”, opina a seño Pastora. Nesse sentido, entende que outras redes sociais (o Estado, a Igreja, etc.) devem também ser ativadas para oferecer ajuda a essas famílias que têm dificuldades para atingir “certas questões fundamentais” para o desenvolvimento da vida.

No caso dessa escola, um aspecto positivo é que conta com o apoio de uma ONG internacional, a YWCA (Young Women's Christian Association), que colabora com a instituição garantindo uma psicopedagoga que trabalhe na escola, oferecendo apoio escolar às crianças fora do horário de aula, etc. Isso faz uma grande diferença, já que as escolas da rede pública na cidade não contam com gabinete psicopedagógico próprio. A psicopedagoga Gise me conta:

Aqui você não pode fazer solicitações como numa escola particular, onde os pais contam com uma melhor posição econômica, porque além de tudo, não tem ninguém a quem fazer a solicitação, não tem profissionais nesses casos na cidade, não tem psicólogos, não tem psicopedagogos, não tem fonoaudiólogos... não tem. Existe a equipe do município, que conta também com assistente social, mas eles não têm tempo suficiente para dar resposta às demandas de todas as escolas da cidade.

Vendo e conhecendo as realidades das crianças que frequentam essa escola, a ONG pensou em realizar também algumas atividades destinadas às famílias. Mesmo sem ter participação direta nesses projetos, a psicopedagoga me explicou como é o trabalho.

A YWCA preparava palestras. Por exemplo, no caso do aleitamento materno, trouxeram uma doutora de Córdoba, que tinha elaborado uma apresentação em “power point”, folhetos, etc. Esse dia ninguém foi, nem sequer uma mãe só. Outro dos projetos que tinham era o de uma horta: se podia aproveitar uma pequena horta que existe na escola e que atende as crianças. Por sua vez, o Inta (*Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria*) entregava sementes de estação às famílias para promover o trabalho e a pequena produção para consumo. Esse é outro dos projetos que teve escassa participação. Também se pensou em oficinas, na hora da sesta no refeitório da escola, para ensinar, por exemplo, costura, tecelagem, etc. Essas oficinas tinham muito pouca participação, às vezes as voluntárias da ONG iam e ninguém assistia às aulas.


Ao falar com a Noe, mãe de Luci da primeira série, sobre sua intenção de participar de atividades da escola, ela me confessa: “Eu penso que o que nos interessa aos pais é o que tem a ver com a escolaridade dos nossos filhos, e pronto. Na verdade, às vezes experimentamos o resto como um peso”. E isso é algo que deve ser levado em consideração por parte das escolas. Possivelmente, é por isso que quase ninguém assistia às atividades programadas pela YWCA na escola.

A Noe tem 22 anos e mora com a sua filha na casa dos pais. A sua relação com a seño Marce é de muita confiança, já que foi a sua professora também. A psicopedagoga Gise opina que isso é uma particularidade que tem a comunicação nessa escola.

Muitas mães há poucos anos foram alunas das professoras que ainda estão na escola, o que faz com que eu tenha presenciado conversas onde as mães não eram tratadas como tais, mas parecia que a docente estava repreendendo um aluno. Eu creio que isso pode ser positivo por um lado, já que as mães respeitam muito as professoras, mas por outro lado acho negativo que as docentes não consigam tratá-las como mães e como as pessoas adultas que são, e isso gera mal-estar nas mães.

A ONG, para informar às famílias sobre tais atividades, utilizava os meios de comunicação da escola. A seño Gise me disse: “Para os projetos da YWCA se convocava às famílias por meio de notificações no caderno ou por ligação telefónica”.

Um dos mecanismos de comunicação mais significativos (reconhecido por todos os praticantes consultados) é o *caderno de comunicações ou informações*. Este é utilizado e valorado como o meio de comunicação cotidiana mais importante, tanto por parte das escolas quanto por parte das famílias. Através dele são notificadas as novidades, reuniões, avaliações, eventos especiais, conduta e especificidades das crianças, inquietudes, reclamações, etc. Em algumas ocasiões, a comunicação escrita desse tipo é viabilizada por outros meios, como por exemplo, a pasta dos alunos ou notas isoladas enviadas pelos pais, mas o processo de comunicação e os resultados são sempre os mesmos: informar ao outro (funcionário da escola ou familiar do aluno) alguma questão pontual.


ATENCIÓN!!!
¡GRATIS!!
TE ESPERAMOS...

¡LLEGARON LAS TARDES DE TALLERES!

YWCA TE INVITA AL PRIMER TALLER DE "MANUALIDADES CON RETAZOS DE TELAS" EL LUNES 4 Y MARTES 5 DE JUNIO DE 13.45 HS HASTA LAS 16 HS.

Invitá a mamá, abuelitas, tías, amigas y vecinas...
 Deben traer tijera, lápiz, retazos de cualquier tela, (no obligatorio) agujas e hilos para coser del color que tengas..!
 Además... muchas ganas de trabajar, alegría de compartir, Y el mate para acompañar nuestra reunión!

Las espera con gran gusto la Sra. Stella. *F. Comas*

Figura 16 - Comunicado da YWCA sobre oficinas para as famílias

~~1 de Mayo~~
 en ayunas: #78-

Señora: Directora de la Escuela
 Bernardino Rivadavia 9/D
 De mi mayor consideración y
 respeto la saludo at. y paso a
 comunicarle lo siguiente:
 Soy la abuela materna del
 niño Enzo D. de Cuarez de cuarto
 grado. El ingreso hace poco
 a la Escuela. El motivo de esta
 es solicitar si lo puede anotar
 en el Paico: ya que la madre
 trabaja en el día y además
 le ruego que hable con Enzo
 ya que me dice que hay 2 niños
 que lo molestan en el recreo
 1 nuevo y otro de 5 grado que lo

provoca: diciendole si quiere
 que a la salida nos pelemos >
 Enzo me dijo: que él no va a
 pelear ni molestas sino a estudiar
 ya no voy pues no puedo caminar
 mucho. le ruego lo hable con la
 Sta del grado y la vice Directora.
 Perdón por la molestia, estoy
 muy agradecida por la atención
 de ustedes. Sin mas la saluda
 at.

Rosa Cefelina Suárez
 DNI 2.473.663
 celular: 03541: 370360
 dig: 03541:

Figura 17 - Nota enviada pela avó de um aluno à diretora

A figura 18 mostra uma nota a partir da qual a avó de um aluno solicita à diretora a inscrição do menino no PAICor (*Programa de Asistencia Integral de Córdoba*)³¹, e lhe pede que fale com a criança sobre uma situação de briga com dois colegas. Vemos assim, que a comunicação escrita (usando especificamente o caderno de comunicações, outro caderno da criança, ou mesmo uma simples folha) é um meio fundamental utilizado pelos diferentes praticantes para abordar diversas situações e temas.

A seño Pastora diz:

A via de comunicação pelo caderno é a primeira, o caderno de comunicações vai e vem. Nem sempre as crianças se lembram de mostrar o caderno na casa. E nem sempre os pais se lembram de ler o caderno de comunicações. Ou seja, nesse sentido, tem bastante interferência na comunicação. No caso de pais que sejam analfabetos, às vezes pedem às crianças que lhes leiam as notificações do caderno. Se estas ainda são muito pequenas, talvez tenham irmãos, ou então sempre acham alguém que lhes leia, um vizinho, um tio...

Noe (mãe de Luci da primeira série) me conta o que se costuma comunicar através do caderno de comunicação: “Nos avisam das reuniões, ou às vezes se temos que fazer, por exemplo, alguma coisa para algum ato escolar. Informam-nos sobre as avaliações e esse tipo de coisas. Eu uso o caderno, por exemplo, se tenho que avisar alguma coisa à seño Marce”.

Voltando um pouco com a situação da Rocío, no informe psicopedagógico da criança do final do ano anterior (2011) constava que não conseguia reconhecer cores, vogais, números, e também não conseguia copiar letras. A psicopedagoga atribui essas dificuldades da menina a uma mistura de possíveis fatores orgânicos devido à saúde da sua mãe durante a gravidez (por ser alcoólatra), a aspectos emocionais ligados a uma “dinâmica familiar complexa”, e a uma “falta de atenção e estimulação” por parte da sua família. No mesmo informe propõe

[...] que a docente chame a mãe e lhe leia o presente informe, e que lhe sugira um controle médico da criança em relação à sua audição, vista e diagnóstico geral. A docente também deve informar-lhe que Rocío requer de tratamento com fonoaudiólogo.

Apesar dos esforços dos funcionários da escola para ajudar à menina, procurando estabelecer o diálogo com a família, esta finalmente acabou repetindo a primeira série e por isso ainda está na turma da seño Marce.

As realidades são variadas e as dificuldades muitas. Portanto, o (re)conhecimento mútuo entre escolas e famílias é fundamental para o desenvolvimento das crianças, mas

³¹ Programa de assistência alimentícia que visa à inclusão, permanência, crescimento e desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos em situação de pobreza que frequentam estabelecimentos educativos da província de Córdoba, oferecendo, também, elementos escolares básicos e realizando ações complementares tendentes a melhorar e adquirir hábitos de alimentação saudável.

evitando todo tipo de preconceitos que acabam por dificultar a comunicação e o relacionamento. A psicopedagoga Gise me contou de alguns casos em que foi determinante conhecer alguns detalhes de vida familiar cotidiana para poder ajudar melhor às crianças.

Dado que o meu trabalho é com crianças que apresentam graves dificuldades escolares, muitas das minhas intervenções consistem em encaminhar a um neurologista, psicólogo ou dar sugestões aos pais no referente à forma de trabalhar com a criança em casa. Lembro-me de um caso em particular onde a criança não estava recebendo adequadamente a medicação para tratar a epilepsia. Outro caso que lembro foi de uma menina que diariamente a avó levava ao cemitério para recordar um filho que tinha morrido, e isso afetava muito a criança. Ainda tem mais, me lembro de um caso em que a mãe medicava por conta própria o filho com medicamentos psiquiátricos.

Entendo que toda situação é percebida e interpretada desde certo marco teórico, o que pode invisibilizar outras abordagens possíveis. E isso acontece com os profissionais das escolas, como com qualquer outra pessoa (eu, inclusive). Mas “o ponto em questão reside em que essa invisibilidade [...] não o converta em cúmplice de um sistema social que marginaliza rotulando as diferenças como transtornos e as crises como patologias”. (DABAS, 2005, p. 88, tradução nossa).

Esses tipos de casos (crianças com dificuldades acadêmicas, de comportamento, de relacionamento, etc.) são os que requerem maior comunicação entre famílias e escolas, para trabalhar em conjunto em função das crianças. Muitas vezes se trata de questões que nem a escola nem a família por si só podem dar conta. A seño Pastora reconhece: “Neste momento mantemos uma maior comunicação com as famílias daquelas crianças que possuem problemáticas graves, e que temos que ver em conjunto o que fazer e como”.

Conforme Szymanski (2011) o desenvolvimento escolar das crianças está influenciado pelas “estratégias de socialização familiares”, caso sejam complementares ou não às da escola. E, segundo a autora,

isto depende muito da classe social a que a família pertence. As famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem escolar (por exemplo: preparar para a alfabetização) e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola (por exemplo: hábitos de conservação) ou não. (SZYMANSKI, 2011, p. 101).

De acordo com o exposto pela autora e as declarações das professoras de Rocío, várias de suas dificuldades na vida escolar estariam relacionadas a atitudes, comportamentos, etc. da sua família. Porém, penso que não se deve responsabilizar as famílias por tudo, mesmo sendo fundamentais no desenvolvimento das crianças. Pois, às vezes, o contexto mais amplo, desigual e multiplicador de exclusão social, não favorece o desenvolvimento das pessoas e das famílias. “[...] Nesse sentido, é ingênuo achar que medidas pontuais na família possam

reverter uma situação que foi engendrada na relação com um contexto mais amplo”. (SZYMANSKI, 2011, p. 28). Seja como for, considero que cada sujeito tem um jeito de se apropriar das situações e dos contextos. Assim, existem casos em que as crianças conseguem atingir algumas metas, mesmo quando não se tem mais expectativas nelas, quando já se baixaram os braços para essas crianças em que não se tem muita esperança devido à sua condição de vida e “origem social”.

É verdade que “a cultura familiar particular está impregnada de valores, hábitos, mitos, pressupostos, modos de sentir e de interpretar o mundo que definem modos específicos de trocas intersubjetivas e, conseqüentemente, tendências para a constituição do sujeito”. (SZYMANSKI, 2011, p. 22-23). Penso, sim, que as pessoas crescem de acordo com a organização biológica de sua família, “mas também de acordo com as trocas, informações, mensagens, afetos, tarefas e mitos que circulam dentro de sua organização e em troca com o médio”. (DABAS, 2005, p. 95, tradução nossa).

Quando a seño Marce convocou os pais para uma reunião geral acerca do andamento escolar das crianças, me convidou a assistir, pois, segundo ela (e todos os praticantes dos cotidianos consultados), trata-se de uma das instâncias de comunicação mais importante com as famílias dos alunos. A convocatória foi feita através do *caderno de comunicações*, e a notificação foi escrita, primeiro pelas crianças, “para praticar a escrita” (disse a seño Marce), e depois reforçada por uma xerox feita pela professora.



Figura 18 - Notificação quanto à reunião de pais, escrita pela aluna

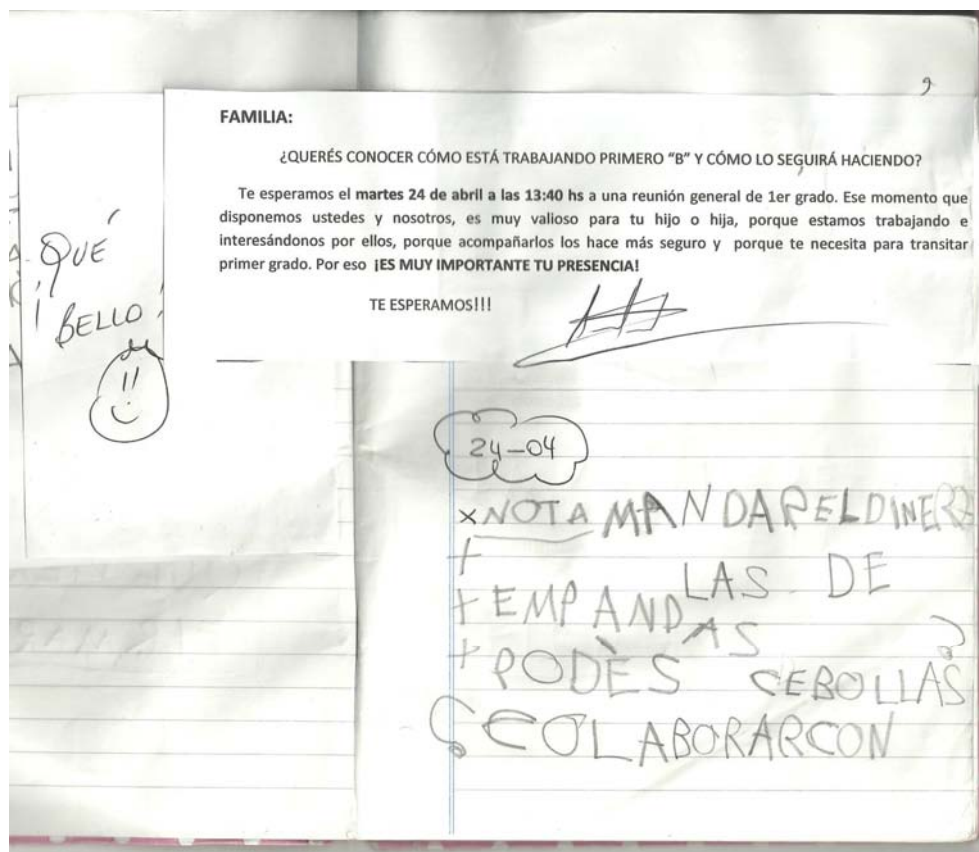


Figura 19 - Notificação quanto à reunião de pais, escrita pela professora

Na reunião, a seño me fez passar e ficar na frente da sala de aula. Desde esse lugar (que parecia um lugar de “autoridade”), não consegui nem sequer sacar a câmara fotográfica da mochila, pois ao mínimo movimento que eu fazia os pais se dispersavam e perdiam o foco da reunião. Assim, decidi não perturbar tanto a dinâmica da interação entre os pais e a professora tirando fotografias. O que eu percebi, tanto nessa reunião quanto na reunião com os pais da escola *Familia de Nazareth*, é que a interação nessa instância de comunicação grupal segue sempre o mesmo esquema: num primeiro momento as professoras expõem as diversas temáticas (detalhadas previamente numa ata) enquanto os pais escutam atentamente. Num segundo momento, quando as professoras terminam de falar, é o turno dos pais para expor suas dúvidas e opiniões. Desta forma, abre-se um momento de diálogo. Porém, em muitos casos, o tempo destinado a essas reuniões não é o suficiente para atender a todas as questões, e muitos pais solicitam encontros particulares com a professora, ou então aproveitam outros espaços para se comunicar com a escola (entrada e saída da escola, atos escolares, recreios, etc.). Mesmo assim, a instância das reuniões grupais é considerada pelos praticantes como importantes lugares de encontro, e logram o seu objetivo de informar “coisas importantes” às famílias: conteúdos que serão tratados nas aulas, questões acadêmicas e atitudinais das crianças observadas pelas professoras, materiais educativos necessários, etc.

Já as famílias, consideram que é um bom âmbito para expressar dúvidas e opiniões, porém só nos casos em que a opinião é compartilhada pelo grupo. Nos casos particulares, solicitam-se encontros individuais.

A principal função dessas reuniões é informativa, o que, conforme Dabas (2005, p. 54, tradução nossa), reduz o seu potencial, pois “se as reuniões de pais se limitam a informar sobre diversos temas, não se produz o efeito de rede que toda situação de intercâmbio possibilita”. Isso é verdade, mas nos dois casos estudados, depois do momento meramente informativo, deu-se uma instância de troca de opiniões e se abriu o diálogo para que as famílias se expressassem.

Apesar do sugerido por alguns textos consultados e pelo pensamento de alguns praticantes com que mantive conversas, que consideram que em algumas escolas públicas de população de baixa renda existe menos participação por parte das famílias, a minha percepção foi a de que cada escola e cada realidade social tem famílias e docentes mais e menos comunicativos. Como apontado reiteradas vezes, as realidades são múltiplas.

“O nível de escolaridade e a facilidade de verbalização possibilitam a esses pais [de classe média] uma crítica que famílias das classes trabalhadoras não conseguem ou não ousam fazer”, afirma Szymanski (2011, p. 100-101). Mas, durante o meu mergulho, vivenciei significativas instâncias de comunicação e participação nas duas escolas, não só na particular. Penso que devemos tomar cuidado com esses tipos de generalizações, já que, como explica Dabas (2005, p. 97, tradução nossa), estas adquirem um valor universal que provoca prejuízos de classe e culturais que atravessam a mirada sobre o grupo familiar.

Voltando no relato sobre a dinâmica da reunião de pais na *Bernardino Rivadavia*, observei que as crianças entraram na sala enquanto ainda transcorria a reunião, pois sua aula de educação física tinha acabado. Então a professora lhes disse para procurar os seus pais e ficar com eles até “os adultos acabarem de conversar”. O problema foi naqueles casos em que nenhum familiar tinha ido à reunião. Essas crianças ficaram na frente da sala de aula comigo e com a professora até a reunião acabar, um pouco tristes e envergonhadas na minha percepção.

Entre os pais que faltaram à reunião, estavam os da Rocío. Eles não foram nessa instância, nem em nenhuma outra atividade da escola durante o tempo em que fiz o mergulho. Portanto, não tive oportunidade de conhecê-los. Na verdade não conheci nenhum parente nem adulto responsável por ela.

A seño Pastora opina que nessa escola “vêm pouco às reuniões de pais. E o que acontece é que sempre vêm os mesmos pais, os que estão mais comprometidos. Esses são os pais que estão acompanhando o processo educativo dos seus filhos”. Nesse sentido, a

psicopedagoga Gise me diz: “Um comentário típico das professoras é: ‘os que eu queria que viessem à reunião, não vieram’”.

Sobre essa questão dos pais que não assistem às reuniões convocadas pelas escolas, Dabas (2005, p. 98, tradução nossa) explica:

O grupo de pais que raramente comparece aos chamados da escola ou aceitam uma solicitação de ida a um centro de saúde ou a um hospital [...] às vezes são julgados pelos profissionais ou docentes como “pais-que-não-se-ocupam”. O que temos podido observar é que esta aparente “resistência” é só a forma que expressa uma certeza que os pais possuem: lhes dirão o que já sabem, mas acusando-os ou sugerindo-lhes soluções que estão fora de suas possibilidades horárias e econômicas, como pode ser o caso de ir a um determinado serviço ou centro de saúde.

Também existem as reuniões de tipo individuais, em que se chamam somente os pais das crianças com alguma dificuldade específica, seja acadêmica, de conduta, de relacionamento, etc. As famílias dessas crianças são as mais convocadas pelas escolas, por serem as que apresentam maiores dificuldades com a vida escolar. Mas nesses casos, também, a resposta das famílias não é a esperada pelas escolas. A psicopedagoga afirma que teve que procurar outras vias de comunicação com as famílias, já que com esses tipos de encontros formais os pais não tinham muita predisposição para o diálogo. “Nessa escola chamei os pais formalmente, mas a resposta não era muito favorável. Naqueles casos em que atendiam à convocatória, estavam tensos, nervosos, e no final as reuniões não tinham um resultado positivo”, diz.

Continuando com o relato, me revela algumas estratégias utilizadas por ela para conseguir se aproximar das famílias.

Às vezes fico na porta da escola durante o horário em que as mães levam às crianças ao refeitório do PAICor (*Programa de Asistencia Integral Córdoba*). Nesse momento as cumprimento, começamos a conversar e ficamos, por exemplo, na calçada falando. Creio que esse espaço ajuda a que elas relaxem, e as conversas são muito proveitosas porque é um espaço em que elas sentem que podem pensar nos seus filhos. Outra estratégia que eu uso é aproveitar a viagem de ônibus. Eu me sento ao lado da mãe, me apresento e começo o que eu, como brincadeira, chamo de “intervenção encoberta”. Também costumo aproveitar os atos escolares, ali sim você encontra todo mundo, pais, mães, todos. Então, o final de um ato escolar é um bom momento para bater um papo. Outra estratégia que usei uma vez foi ir a uma festa no bairro, uma comemoração pelo dia das crianças. Como estava fora do âmbito escolar, eu me apresentei à mãe e assim consegui falar coisas referentes aos problemas do menino, que exibia uma autoestima baixa. Então ali falamos sobre como ajudá-lo desde o lar.

Também algumas professoras usam diversas táticas para conseguir a comunicação com as famílias dos alunos. A vice-diretora opina: “os canais de comunicação se usam todos... até os canais que não existem. Inventam-se todas as formas de comunicação. Sempre se procura a forma de estar comunicando com as famílias”.

Assim, encontramos professoras que procuram todas as formas possíveis para ter uma conversa com as mães dos seus alunos. Uma professora, por exemplo, atrai os pais convidando-os para *tardes de mate*³² e bolo, ao invés de chamá-los para reuniões.

A psicopedagoga me conta de uma situação em que uma docente foi até o salão de beleza onde trabalhava a mãe de uns alunos, pois estava muito preocupada com eles e não tinha conseguido falar com a família, apesar das reiteradas convocatórias feitas. “Essa professora, então, resolveu arrumar seu cabelo para falar com a mãe e perguntar-lhe coisas cotidianas das crianças. Seus filhos tinham grandes dificuldades escolares e uma suspeita de abuso por parte de um tio avô”.

Outra medida usada por várias professoras é a de procurar as famílias nos *espacostempos* em que estas recebem, por exemplo, algum benefício do governo. A psicopedagoga Gise me explica:

Com o tempo as professoras aprenderam a usar os espaços onde se lhes dá comida ou algum outro benefício aos pais para falar. Por exemplo, tem mães que não procuram o boletim escolar, então a professora, no dia em que a mãe deve fazer firmar sua caderneta de pensão familiar ou que entregam alimentos, lhe põe como condição para dar-lhe esse benefício, que disponha de algum tempo para falar com ela.

Por outro lado, nessa escola, uma estratégia muito utilizada nos casos em que se chamam várias vezes as famílias e estas não comparecem é a de fazer visitas domiciliares fora do horário de trabalho. A seño Pastora relata:

Em alguns casos, algumas professoras fazem visitas domiciliares, vamos juntas. Tem professoras muito comprometidas que fazem isso. Não é uma obrigação do docente, mas com as professoras fazemos as visitas nos casos que nos preocupam, como por exemplo, crianças que estão magrinhas, com pouco peso, ou que estão faltando muito e perdem a continuidade das aulas. Temos muito absentéismo na escola. Com Marcela tivemos um caso específico de umas crianças que estavam faltando e a mãe dizia que era porque estavam doentes. Mas quando fomos a casa, achamos todos na rua. Estavam todas as crianças brincando fora, com frio ou sem frio, não importava.

Ao falar acerca dessas atividades levadas a cabo por algumas professoras da escola, a psicopedagoga opinou.

A principal finalidade da escola é a transmissão de conteúdos, e isso às vezes sai do foco. Não é só nessa escola, em outras também acontece que as professoras fazem coisas que excedem completamente o papel de docentes ou diretores, como dar comida, doar roupas, cuidar, etc. Eu, ao comparar essas realidades com as de outras escolas particulares, vejo que esse tipo de estratégias como visitar as famílias no domicílio só é possível nesse âmbito, nessa camada social.

³² Similar ao chimarrão.

A questão é que nas diferentes escolas, há diferentes professoras, e crianças diferentes, com famílias diferentes. Portanto, as experiências de comunicação são diferentes.

O que eu percebi nessa escola é que, apesar das realidades complexas vivenciadas, e das condições laborais que não são as melhores (porque às vezes não se conta com a infraestrutura ou com os profissionais necessários) existem professoras preocupadas e comprometidas com a educação e o bem-estar de seus alunos, e por isso procuram o encontro com as famílias, para trabalhar em conjunto.

“A seño Marce é um exemplo para suas colegas”, disse-me a diretora Gaby no nosso primeiro e único encontro. Essa professora elaborou uma série de projetos para trabalhar na sala de aula, entre os que se destaca o que ela denomina “o livro viajante”.

É um projeto que envolve as famílias. Num caderno, que se leva uma criança por vez à sua casa, colocam uma foto própria ou da família, e a partir dela, expressam e relatam o que sentem e têm vontade de contar. A ideia é que alguém da família venha com a criança nesse dia e relate junto com ela a história dessa fotografia escolhida. Temos um protagonista de cada vez. E isso também serve para ver a linha histórica pessoal, porque tudo relacionado ao tempo é muito difícil para eles. As crianças esperam isso o ano todo, eles adoram essa atividade. Na segunda parte do projeto, com a turma toda fazemos uma visita à casa de um dos alunos. Primeiro se combina com a mãe para que nos receba na casa. Dessa forma é explicado para as crianças como se comportar na casa de outros. O primeiro grupo social que a criança conhece é a família, então o objetivo é estreitar o vínculo entre a família e nós que somos o grupo da escola. Esse é o objetivo, unir-nos, mas como? Na participação, nos conhecendo mais.

Em geral, a seño Marce está bastante satisfeita com a resposta das famílias da sua turma, mas reconhece que na medida em que as crianças crescem e passam de série, a relação vai se perdendo. Nesse sentido, me confessa que pensa que existem responsabilidades das duas partes: “Por um lado, as famílias veem as crianças crescerem e já nada os incentiva. E por outro lado, na escola geralmente não inovamos muito, e então os pais pensam: ‘para que vamos se vamos escutar o mesmo de sempre?’”.

Uma das últimas atividades que eu presenciei nessa escola, já no final do semestre, foi com as famílias dos alunos, que foram convocadas para que, junto com as crianças, representassem sua família num cartaz, utilizando materiais reciclados.

A convocatória foi feita através do caderno de comunicações de um dia para o outro. Assim, uma das coisas que aconteceu nesse dia, foi que uma criança que tinha faltado à escola no dia em que se enviou a notificação, não compareceu nem com o material nem com um familiar. Mas sua mãe (que foi aluna da seño Marce), casualmente passava pela porta da escola (porque a maioria das famílias mora perto) e viu que estava muito movimentado, então decidiu entrar para ver o que estava acontecendo. Depois ela me disse que suspeitava que “devia ser alguma coisa com a seño Marce, porque é a professora que sempre está fazendo

coisas diferentes”. E já ficou na sala de aula trabalhando com seu filho na representação de sua família.

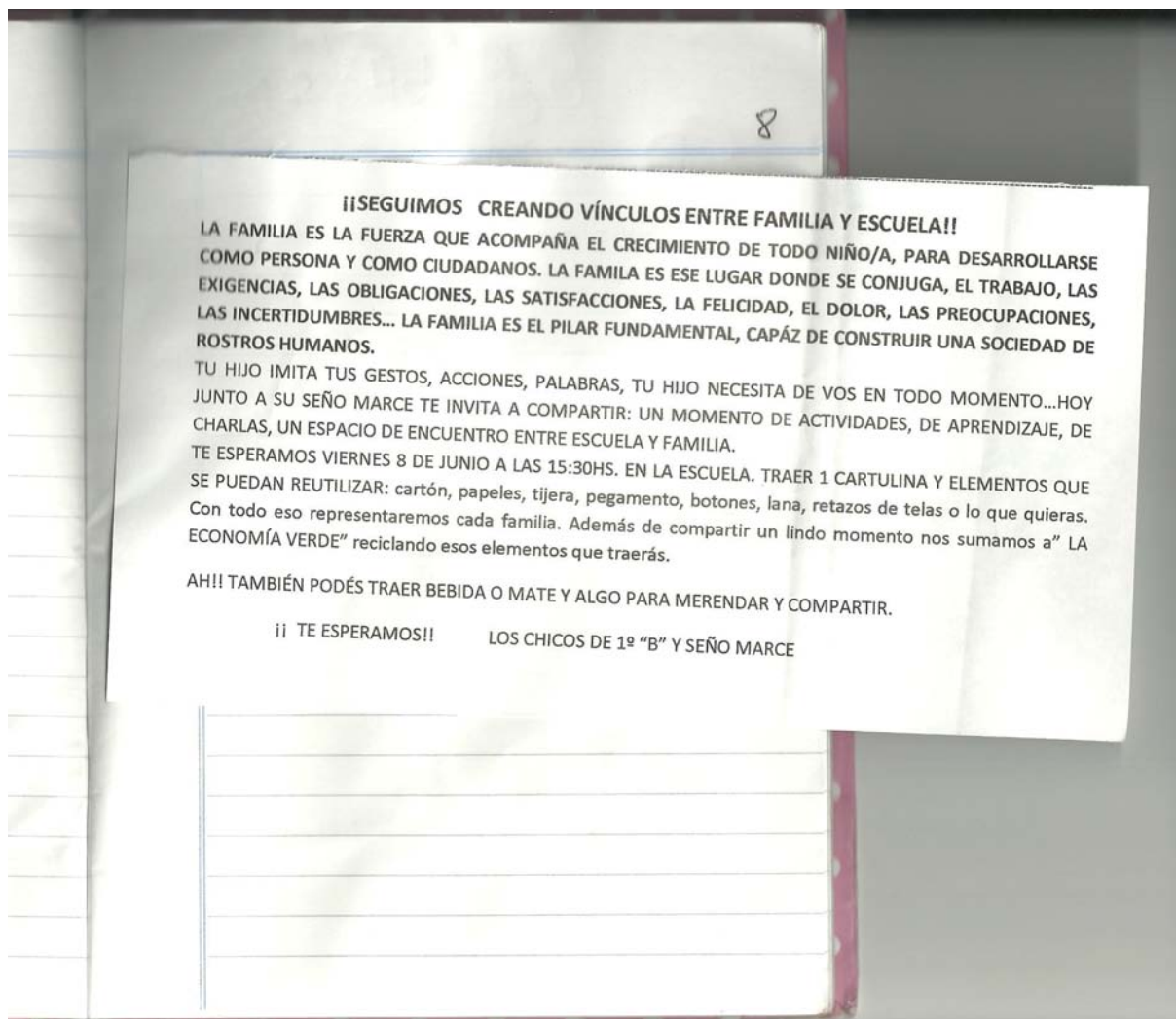


Figura 20 - Convocatória para uma atividade em família

Compareceram à atividade não só mães, em alguns casos foram irmãs, avós, etc., mas sempre mulheres. Todas tinham levado alguma coisa para dividir com o grupo, como biscoitos e bolo e, é claro, o mate que não falta nunca nas ocasiões em que se pretende compartilhar e dialogar com outros. As crianças estavam felizes cortando, colando, desenhando, colorindo e compartilhando um espaço seu (a sala de aula) com seus familiares e amigos.

Porém, não foi assim para todos. Uma das crianças que não teve ninguém que a acompanhasse nesse dia foi a Rocío. Mesmo assim, ela conseguiu trabalhar um pouco e desenhar-se ela mesma. E contou com o apoio e a perseverança da sua professora, que procura, sempre que possível, um jeito para incluir aos que são diferentes.



Figura 21 - El mate



Figura 22 - Irmãs e amigas

4.3.2 Escola particular *Familia de Nazareth*



Figura 23 - Escola particular *Familia de Nazareth*

Era segunda-feira, cedo de manhã. Fazia frio apesar de ter saído o sol, por causa da geada caída durante a noite. Estava me dirigindo à direção para ter uma conversa com a diretora da escola *Familia de Nazareth* (seño Mechi), depois das comemorações pelo 25 de Mayo³³ na semana anterior. No caminho, encontrei-me com uma mãe um pouco preocupada que me perguntou pela seño Mechi, pois devia falar com ela. Imediatamente, disse-lhe que provavelmente a acharia na direção, já que eu estava me dirigindo até lá para me encontrar com ela. Durante esse encontro, permaneci fora da direção, aguardando. Minha entrevista ficou postergada, mas conhecendo a dinâmica escolar, eu sabia que esse tipo de imprevisto poderia acontecer em qualquer momento. Depois, a diretora me narrou o que tinha acontecido: Durante o ato escolar, foi designado como porta estandarte um menino que esteve envolvido numa situação de violência acontecida pouco tempo antes na escola. Nessa situação foi agredido Fabrício, o filho da mãe que estava indo pedir explicações à diretora, já que se sentia confusa e frustrada pela situação toda. A seño Mechi se desculpou com ela, explicou-

³³ No dia 25 de maio se comemora na Argentina o aniversário da *Revolución de Mayo*, e a criação do primeiro governo pátrio.

lhe que foi um equívoco, e que não ia acontecer novamente. Esse menino não voltaria a ficar na bandeira, o que, por sua vez, devia ser notificado aos seus pais. Para eu compreender melhor, a seño Mechi continuou com o relato.

Durante o recreio, um grupo de alunos da quinta série disse ao Fabricio, “vamos para a sala que temos uma coisa para te mostrar”. Ele não queria ir, mas acabou indo, e quando chegaram à sala de aula começaram a provocá-lo para brigar. Fabricio dizia que não queria brigar, que não estava interessado nisso, mas os colegas continuavam insistindo, até que alguém o empurrou, caiu no chão, então bateram nele e começou a briga com um dos meninos, o Valentino, uma criança com muitos problemas de conduta (não é o menino que esteve na bandeira durante o ato). Finalmente, um colega que não estava envolvido na situação, entrou na sala, viu o que estava acontecendo e saiu correndo a procurar a professora. Ali a seño Vane interveio, pôs fim à briga, e todos assinaram o livro de disciplina. E imediatamente convocamos a todos os pais para falar sobre o acontecido.

Essa história relatada pela diretora serve de pontapé inicial para falar acerca dos processos de comunicação com as famílias dos alunos, e para apontar que, a partir de um mesmo evento, se produzem diferentes tipos de reações nos diferentes praticantes dos cotidianos.

A maioria dos praticantes consultados (nas duas escolas) opinou que existem muitas situações que podem e que são resolvidas diretamente dentro da escola. As professoras afirmam entender que os pais estão muito ocupados e que, portanto, “se pretende perturbar o mínimo indispensável”.

Com relação a isso, também Laura³⁴, mãe de Mateo (da quarta série do turno da manhã) e de Pedro (sala de cinco anos do jardim maternal), considera que a comunicação entre a escola e as famílias depende muito da professora.

Eu penso que depende muito de cada professora e das estratégias que cada uma tem para ir resolvendo questões com as crianças. Porque às vezes podem existir dificuldades, mas a professora as resolve dentro da sala. Por exemplo, conhecendo o Pedro, que eu sei que é um menino inquieto e meio líder, provavelmente a Fer [professora do menino] tem algumas dificuldades com ele, mas as resolve, sabe trabalhar tão bem com as crianças, que para que vai me chamar? Se me convoca, então eu já sei que é por alguma coisa grave.

A relação entre famílias e escolas não é simples, tem muitos fatores intervindo, pois são múltiplas as redes de relações das pessoas. Conforme Szymanski (2011, p. 111),

nota-se, frequentemente, uma confusão quanto a quem cabe a educação das crianças e quais aspectos são específicos de cada instituição. Algumas professoras queixam-se de que as famílias delegam a elas toda a educação dos filhos e, com razão, sentem-se sobrecarregadas e mesmo incapazes de realizar tal tarefa. Algumas vezes, as famílias sentem-se desautorizadas pela professora, que toma para si tarefas que são da competência da família..

³⁴ A mãe Laura tem 38 anos, é casada, trabalha e faz pós-graduação. Há três anos que o seu filho maior é aluno da escola.

Nesse sentido, a seño Mechi opina que parte do problema na relação entre escolas e famílias é que “não estão claros o lugar e função de cada uma. E, além disso, existe uma questão de atribuir culpas, de responsabilizar o outro. Desde a escola culpamos as famílias, e as famílias responsabilizam a escola”. Por sua parte, a psicopedagoga Gise pensa que as duas instituições devem ter “objetivos comuns, boa comunicação e critérios similares”. Assim, segundo ela, “parte da boa comunicação significa saber delegar e ter clareza nas responsabilidades de cada uma das partes”.

Porém, ante um problema como o acontecido com Fabricio, a responsabilidade é compartilhada por todos os adultos que fazem parte da vida das crianças. Nessas situações, as escolas devem compartilhar com as famílias seja como for. “Não tem jeito, têm questões onde os papéis da escola e da família se cruzam, e temos que aprender a trabalhar juntas”, opina a seño Mechi.

Nos tempos atuais, em que é comum escutar relatos sobre eventos de violência e discriminação, não só dentro das escolas, mas nas sociedades em geral, Dabas (2005, p. 55, tradução nossa) expõe:

Sem pretender abarcar a totalidade de um fato complexo, resulta importante assinalar que os chamados “eventos de violência” nas escolas ocultam muitas vezes a falta de acordos para a convivência, o predomínio de uma organização com estrutura vertical, piramidal e inconsciente, e o fechamento material e relacional que se põe em evidência

Não penso que isso seja necessariamente sempre assim, pois em nenhum dos casos analisados observei “fechamento” de parte das escolas. Ao contrário, percebi vontade e esforço da parte dos praticantes para conseguir um bom relacionamento com as famílias dos alunos. Mas, nem as escolas nem as famílias são células isoladas na sociedade. Estas formam parte de um contexto maior, onde se entrecruzam pessoas, instituições, afetos, percepções, ideais, etc. A respeito disso, a psicopedagoga opina que “a relação entre escolas e famílias é atravessada pelas características da contemporaneidade, ou seja, dos papéis mais misturados, da crise de autoridade, da relatividade quanto aos padrões do que é ‘socialmente aceito’ e das formas de ver as coisas”.

Assim, a mãe Laura confessa que muitas vezes, sem perceber, desde o lar ensinam as crianças a desrespeitar as professoras.

Penso que todos somos influenciados pelas “novas formas de autoridade”, então não temos mais na cabeça essa ideia de que a palavra da professora é indiscutível. Em outra época a professora era inquestionável, e hoje já não é assim. Então creio que, mesmo não o dizendo diretamente, os pais permitimos que as crianças questionem o trabalho das professoras. Penso que isso é inevitável.

A mãe me conta isso como sendo um problema, mas não penso que seja necessariamente ruim as crianças aprenderem a questionar o que já vem estabelecido. O problema está na falta de respeito e de entendimento. Isso vale tanto para crianças quanto para adultos; tanto nas relações entre “autoridades e subordinados”, quanto entre colegas.

Quando aconteceu esse problema de violência entre colegas no grupo de alunos da quinta série, o meio utilizado pela escola para chamar os pais foi o telefone. Nesse caso particular decidiram que era preciso ligar diretamente às famílias, para que a comunicação fosse rápida e direta. Mas a via clássica de comunicação entre as famílias e as escolas é o *caderno de informações ou comunicações*. Segundo a diretora da escola,

a melhor via de comunicação com as famílias é o caderno. Pode ser um caderno específico para comunicações ou o mesmo caderno de tarefas, não importa, mas um caderno onde a escola escreva as notificações e os pais as leiam, e por sua vez que também eles possam escrever o que tenham ou nos queiram notificar.

A seño Vane opina que a comunicação com as famílias por intermédio do caderno às vezes não funciona, “porque as crianças tiram as folhas, esquecem de mostrar o caderno, ou então o perdem. Por isso, uma das primeiras coisas que eu faço ao chegar à sala, é perguntar se alguém tem alguma nota da mãe para me entregar”. Mesmo assim, geralmente a comunicação cotidiana por esse meio, que trata sobre as questões que tem a ver com a vida diária da criança na escola, funciona bem.

Nesse sentido, a mãe Laura pensa que “a comunicação através do caderno para informar as questões formais, os eventos, os atos escolares, as celebrações, as reuniões, é bem-sucedida; a comunicação é clara e chega em tempo e forma”. E, em relação ao apontado pela professora, assume também a sua responsabilidade: “Cumprindo com a escola, penso que é nossa obrigação como pais pedir à criança o caderno para ver se tem alguma notificação, mas às vezes eu me esqueço e a informação não me chega. Mas aí é minha responsabilidade”.

A comunicação por meio do caderno é boa e consegue, na maioria das vezes, o seu objetivo. Vemos, assim, que nesse caso específico, estão bem-definidas as responsabilidades e tarefas de cada parte envolvida nessa comunicação escrita, o que favorece o relacionamento.

Para levar a cabo as conversas com as famílias das crianças envolvidas na briga contra o Fabricio, a escola convocou separadamente cada uma, solicitando a presença tanto da mãe como do pai, “dada a gravidade do problema”, disse-me a diretora. Porém, o tema da violência e discriminação nessa turma, também foi tratado e discutido numa reunião grupal com todas as famílias dessa série. Segundo as professoras, é uma temática muito importante e

complexa que deve ser trabalhada em conjunto com as famílias e com as crianças. “É importante que pais e professoras caminhemos para o mesmo lado”, opina a seño Vane.

A diretora expressa a sua preocupação com esse tipo de problema, e diz que “as turmas não são todas iguais, têm grupos que são muito bons, mas existem estes casos problemáticos e temos que ver como podemos ajudá-los, porque não são coisas que acontecem por acaso, essas crianças gritam por atenção”.

A reunião grupal dessa série foi tranquila e a maioria dos praticantes ficou satisfeita com a interação. Mas o tempo disponível para tratar a totalidade dos temas necessários nunca é suficiente, e os pais acabam por tentar falar pessoalmente com as professoras, ficando mais um pouco depois da reunião. Diferentemente do acontecido na escola *Bernardino Rivadavia*, nesta, as crianças não entraram na sala até a reunião acabar. Nesse caso, durante o transcurso da reunião, consegui tirar algumas fotografias, já que fiquei sentada no final da sala e, portanto, os pais não se inibiram com a minha presença nem com a câmera fotográfica. Desde o meu lugar, vejo como as professoras tentam atender todas as consultas dos pais, mas isso nem sempre é possível nesse momento, já que as crianças devem voltar às aulas.



Figura 24 - Quando acaba a reunião de pais

O final das reuniões não é o único momento que as famílias utilizam para tentar manter uma conversa com a professora. A mãe Laura afirma: “eu como mãe não vou esperar até que a escola me convoque para me informar. Ou seja, nesse sentido, isso não é uma responsabilidade que eu deixe para a escola”.

A seño Vane me explica que uma das táticas mais frequentes usada pelos pais para “forçar a comunicação”, é procurar as professoras na entrada ou na saída, quando levam ou pegam seus filhos da escola.

É na entrada e na saída que as mães pretendem conseguir a minha atenção, e contar ou perguntar alguma coisa, do tipo “não consegui vir à reunião”; “preciso que você faça isso”; “aconteceu tal coisa”. E não percebem que esse é um momento em que nós não podemos atendê-las porque devemos ficar de olho para ver com quem vão as crianças. Então às vezes é difícil dizer para a mãe: “agora não posso falar com você”, mas não tenho opção porque eu tenho que cuidar das crianças.



Figura 25 - O momento da saída da escola

Com relação a isso, a mãe Laura reconhece que na escola existem normas para regular a interação. Segundo ela, essas regras são necessárias para uma boa convivência. Mas afirma que às vezes é muito difícil se ater a elas:

A professora tem um horário para atender aos pais, não podemos ir em qualquer momento. Mas, por exemplo, se eu tive um problema numa quinta-feira e a professora só tem horário para os pais nesse dia, eu tenho que esperar até a próxima semana. E, além disso, a professora

tem só uma hora, e talvez somos vários os pais que precisamos falar com ela e o tempo não é suficiente. Então, na maioria das vezes acabo desistindo. Para mim é um exercício de autocontrole muito grande que tenho que fazer, e tento lembrar que isso funciona assim porque sem um planejamento ficamos todos loucos. Mas, no momento, é muito frustrante como mãe ter um problema e não ter acesso à professora para resolvê-lo. Eu nunca vou falar com as professoras porque digo, “afinal para que vou se tudo tem tanto procedimento...”. E por outro lado, as poucas vezes que falei com ela informalmente e forçando a situação, foi muito incômodo e feio. Nesses momentos forçados a professora usa frases como “teu filho é muito inquieto, é terrível”, e você fica com o “terrível”, preocupada, e talvez a professora disse isso no meio do apuro, porque tinha outros pais falando com ela e a pressão de cuidar das crianças, tudo ao mesmo tempo. Então penso que nesse sentido a comunicação não está resolvida.

Conforme explica Dabas (2005, p. 67, tradução nossa):

A escola exibe uma norma, um parâmetro que os que ali assistem devem obedecer, portanto o fracasso escolar se instaura quando alguém não consegue se adaptar aos requerimentos que esta demanda. Isso não põe em evidência as carências dos alunos somente, mas também as carências da instituição para abordar a diversidade de situações que exibem os que aprendem.



Figura 26 - A comunicação diária

Assim, juntando os relatos de Laura e da seño Vane com a posição de Dabas, percebo que tanto escolas quanto famílias devem trabalhar juntas para achar novos mecanismos de comunicação que atendam a todos os envolvidos. Porque existe uma diversidade de situações que devem ser enfrentadas todos os dias através de respostas criativas. As normas são imprescindíveis para a convivência, mas é necessário saber inovar e se afastar delas em

algumas ocasiões, para atender a todas as demandas, mesmo se tratando de uma missão muito complicada. Muitas vezes acontece que, como afirma Dabas (2005, p. 55, tradução nossa), “o inédito, o imprevisto, nos compele a modificar a nossa bagagem de noções, de experiências, e como essa é uma tarefa sumamente difícil, muitas vezes se antepõe o ‘não se pode’ ou o ‘não convém’”.

Eu percebi, nos casos estudados, que vários praticantes procuram formas diferentes de efetuar a comunicação, para garantir o relacionamento entre professoras e famílias, sobretudo nos casos de crianças com problemáticas graves. Eu achei, nessas escolas, praticantes que tentam fugir diariamente do “não se pode” ou “não convém”. Essa capacidade para se movimentar entre as regras e inovar com soluções criativas aos eventos e problemas imprevistos do cotidiano depende dos praticantes envolvidos.

Nessa escola, por exemplo, uma professora de inglês, que procurou se aproximar mais das famílias dos seus alunos para conhecê-los melhor, decidiu convidá-los para uma aula aberta. A resposta dos pais foi muito satisfatória. Sobre essa experiência a mãe Laura me conta:

Eu achei isso muito importante, para mim foi uma ação de comunicação muito específica e pertinente. Achei muito legítimo o encontro família-escola numa aula aberta de inglês. Gostei muito mesmo de ver como as crianças aprendem inglês. Considero que esse foi um encontro muito valioso também para pais e filhos, porque as crianças tinham se preparado e estudado muito para que nós víssemos como eles se comportavam na escola.

Outro fator de muita importância na comunicação entre famílias e escolas tem a ver com os preconceitos que cada uma tem da outra. Nesse ponto, também a mãe Laura considera que o tipo de comunicação que as famílias estabelecem a cada ano com a escola de seus filhos depende muito da professora e dos preconceitos que esta tenha.

Ou seja, das características de cada professora e do lugar por ela outorgado aos pais. E também das representações que a professora tem sobre os pais, sobre o que os pais fazem com os nossos filhos... se fazemos as coisas bem ou mal, se os controlamos e marcamos limites, se os acompanhamos ou não no crescimento. Eu creio que existe uma importante valoração prévia a respeito dos pais, que muitas vezes é o que limita as possibilidades de encontro e de diálogo. Então eu percebo que algumas professoras têm uma grande predisposição, e outras possuem importantes mecanismos de defesa quanto à relação com os pais. Porque a imagem delas é, “esses pais que vêm sempre a questionar meu trabalho, que não valorizam o trabalho que fazemos os docentes, que não acompanham os filhos no processo educativo...”. Eu vejo isto: duas professoras diferentes, duas experiências de comunicação diferentes.

No entanto, essa relação de forma inversa também varia de acordo com os praticantes em questão. Isto porque as famílias também possuem preconceitos com relação às

professoras, diretores e demais funcionários da escola, assim como diferentes opiniões, valorações e intenções de manter uma boa comunicação com a escola.

Nesse sentido, a diretora me conta três experiências de comunicação completamente diferentes com os familiares de três dos alunos implicados no evento de violência apontado anteriormente, acontecido na escola durante um recreio em que bateram no Fabricio.

Por um lado estão os pais de Valentino, o menino que concretamente bateu no Fabricio (o restante do grupo participou da situação toda, mas o único que bateu nele, fisicamente, foi ele), que se relacionam muito pouco com a escola.

Valentino vem à escola desde a primeira série, e tem importantes problemas de conduta. Ele tem um irmão maior que estava na terceira ou quarta série do ensino médio, mas que abandonou porque não quis estudar mais, e eu vejo que o Valentino imita muitas coisas do irmão, nas coisas que diz, no vocabulário que usa, nas atitudes. Quando o pai veio à conversa depois do acontecido, eu lhe expliquei que para o Valentino essa era a segunda assinatura no livro de disciplina e na terceira podia ser suspenso. Por regulamentação é assim. E o pai minimizou a situação toda dizendo, “sempre o culpado é Valentino, por tudo. Ele me disse que não foi tão grave assim, isso é normal, todas as crianças brigam, eu penso que vocês estão exagerando”. E ao mesmo tempo também me disse, “a escola não põe muitos limites, antes eu tinha medo das professoras, medo da diretora. Se eu chegava em casa com uma nota da escola a minha mãe ficava uma fera”. Então eu lhe contestei, “você vê o que está me dizendo? Está me dizendo que a escola não tem autoridade, mas ao mesmo tempo me conta que quando era criança, na sua casa o repreendiam quando fazia uma coisa ruim na escola, enquanto você está vindo aqui a falar comigo para justificar todo o que Valentino fez”. Então ele mudou o seu discurso: “não, claro, eu quero que ele entenda que é uma coisa grave vir à direção, eu vou falar com ele”. Na semana seguinte eu chamei os pais de novo para falar, mas dessa vez queria que também estivesse a mãe presente. Vieram muito mal predispostos, perguntando “e agora o que é? Para que nos chamam?” O que eu queria era conversar com eles sobre o menino, para ver o que podemos fazer por ele, porque suas reações são porque ele quer chamar atenção. Para esses pais o seu filho está bem, somos nós os que inventamos, os que exageramos as coisas. Não são pais que venham facilmente à escola, dão voltas e voltas, sempre têm alguma desculpa.

Por outro lado estão os pais de Agustín, outro dos meninos que esteve envolvido na situação toda contra o Fabricio. Mesmo ele não tendo batido diretamente no menino, esteve presente e foi cúmplice nesse ato de violência. Era candidato para ser porta estandarte da bandeira argentina nas cerimônias, mas depois de ter assinado o livro de disciplina já não poderá sê-lo. Segundo a diretora, os seus são pais muito comprometidos com a escola.

Agustín é um aluno novo que entrou esse ano na escola. É uma criança muito boa, não só academicamente, mas é colaborador, respeitoso... mas tem se juntado com esse grupo, possivelmente para ser aceito, já que os outros colegas da turma dizem que eles são os “cool”, os “populares”. Então, ao entrar nesse grupo, ficou ligado à situação, os colegas o chamaram e ele foi. Nós sabemos que foi assim, mas não tem jeito, se ele esteve presente tem que assumir responsabilidade. Na verdade só o Valentino bateu no Fabricio, os outros olhavam sem intervir e alguns até torciam. De qualquer jeito ele participou, desde o começo quando incentivaram a briga. A mãe dele ficou muito mal quando falamos com ela, porque agora Agustín não poderá ser porta estandarte da escola. Isso é muito ruim, mas ele tem que ser castigado igual aos outros. Eu espero que aprenda alguma coisa boa de toda essa situação. São pais que aceitaram muito bem tudo o que a escola lhes disse. A mãe entendeu e disse “é verdade, ele não bateu em ninguém, mas de alguma forma teve participação, então está bem que seja castigado assinando o livro de disciplina, porque ele também é responsável”.

Os pais de Fabricio também são muito comprometidos e participativos. Na opinião da seño Mechi, são “pais modelo”.

São os pais que toda escola quer ter. São pais que vêm, que estão sempre presentes, que quando têm algo para dizer o dizem, que criticam mas sempre de forma construtiva. Ainda mais, em todas as conversas que tivemos depois desse evento, eles mantiveram um lugar de respeito e até aceitaram que o seu filho precisa de ajuda profissional, porque é uma criança especial. É um menino respeitoso, bom aluno, mas que vive no seu próprio mundo, que lhe custa se relacionar com outros, e quando o faz (mesmo os pais o reconhecem), ele quer ficar bem com todos, então, por exemplo, o que ele fez depois dos colegas baterem nele? Pediu-lhes desculpas por ter falado, porque agora eles deviam assinar o livro de disciplina. É um menino muito correto, até por demais, porque sempre fica assumindo responsabilidades por tudo o que acontece. Então os pais assumiram isso e disseram que vão consultar um psicólogo. São pais que estão muito cientes de tudo, que o acompanham. Porque ele é uma criança, mas tem um corpão grande para a idade dele, deve medir por volta dos 1,65 metros, e suas brincadeiras e jogos ainda são como os de uma criança muito menor. No entanto os colegas dele são o contrário, eles são crianças pequenas fisicamente e com atitudes mais próprias de adolescentes. Então sempre zoam dele.

Com essas três histórias diferentes, vemos como cada criança e cada família são diferentes, e como variam os jeitos de lidar com as situações cotidianas. A partir de um mesmo evento, aconteceram três resultados diferentes em três famílias diferentes. As duas famílias que mantêm um bom diálogo com a escola, aceitaram e entenderam as consequências dos atos dos seus filhos e assumiram a responsabilidade de trabalhar desde a casa: Agustín aceitou que já não poderá ser o porta estandarte, e Fabricio deverá começar um tratamento psicológico. À terceira família, que não tem um relacionamento tão bom com a escola, lhe custou mais admitir a responsabilidade dos atos do seu filho. Finalmente Valentino, mesmo sendo quem bateu no Fabricio, não sofreu nenhuma consequência, já que para ele assinar o livro de disciplina não é tão importante.

Conforme Dabas (2005, p. 114, tradução nossa), para conhecer a vida escolar de uma criança, não basta só a leitura do caderno de classe, “mas também [devemos conhecer] qual é a relação da criança com seus colegas e da família com a escola, com a professora, com a diretora, com outros pais”. Assim, para conhecer essa relação, devemos conhecer os processos de comunicação estabelecidos e a importância dada a eles pelos praticantes.

A direção da escola afirma dar muita importância à relação com as famílias dos alunos, até porque o próprio nome da instituição refere a centralidade das famílias. Isso é o que relata a seño Mechi.

Ouvimos e sempre levamos em consideração a opinião dos pais, às vezes até contra a opinião de algumas professoras, que pensam que as famílias são “muito escutadas” aqui. Mas eu gosto de escutar as reclamações e as sugestões que têm a fazer, até porque às vezes quem vem de fora tem um enfoque diferente que contribui. Isso não quer dizer que os pais dirijam a escola, mas sim que têm um lugar importante e que são levados em consideração. Eles também têm participação através de reuniões, celebrações, atos escolares, convivências... Sempre tentamos

gerar instâncias de encontro. Tentamos manter um equilíbrio procurando não sobrecarregá-los nas chamadas e nas convocatórias. Eu acho que é importante gerar algumas instâncias para que os pais se aproximem da escola e que as crianças os vejam na escola. Porque as crianças sentem isso, principalmente os menores, apesar de que se faz um pouco pesado para os pais. Mas para a criança ver ao seu pai na escola lhe faz sentir que a escola é um lugar confiável, porque se o pai assiste e compartilha então isso quer dizer que a escola é um lugar importante.



Figura 27 - Atuação dos alunos da escola *Familia de Nazareth* na celebração pelo “25 de Mayo”

Com relação aos requerimentos da escola quanto à participação das famílias, a mãe Laura confirma que sim, os convocam bastante para diversas atividades. E opina:

Não penso que isso seja mal, eu acho que são coisas das que os pais temos que participar, mas acho complicada a questão dos horários, porque sempre temos as reuniões, os atos escolares, tudo no horário das aulas da criança, que é quando geralmente os pais estamos trabalhando. Então eu vivo essas instâncias com muito estresse, porque as crianças reclamam a minha presença, e quando vou estou muito preocupada com a hora de voltar ao meu trabalho. De qualquer jeito, penso que a importância dada à escola não depende do envolvimento direto do pai, de assistir ou não aos eventos. Porque nós como pais damos mensagens às crianças constantemente. Eu posso ir a todas as reuniões, mas são as mensagens cotidianas que eu dou aos meus filhos o que verdadeiramente importa.

A posição dessa mãe é interessante, pois como venho defendendo neste trabalho, a diversidade de redes sociais que intervêm na formação de uma pessoa, faz com que nenhuma coisa por si só seja determinante nela: nem a escola, nem a família, nem os colegas, mas a interação de todas essas redes (e outras, interiores e exteriores) ao mesmo tempo, fazem parte da vida desse sujeito que é multidimensional. Porém, isso não quer dizer que não seja

importante procurar o diálogo e o entendimento entre escolas e famílias, ao contrário, trata-se de duas instituições de grande importância na vida das crianças (e de todas as pessoas), porque “tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram”. (MORIN, 2005, p. 188). Assim, a diversidade que conforma uma escola não se perde na busca por possíveis pontos de encontro e de interação, muito pelo contrário, a comunicação ajuda a convivência na unidade do complexus.

4.3.3 Retomando um pouco...

A partir dos cotidianos estudados, vemos que os principais meios e atividades para a comunicação entre escolas e famílias, são: a comunicação escrita por meio dos cadernos de informações principalmente, mas também através das pastas dos alunos e notas em folhas isoladas; as reuniões grupais e individuais; diversas instâncias de encontro como, por exemplo, celebrações e atos escolares; diversos tipos de atividades programadas, etc.

Em termos gerais, essa comunicação fica clara para todos os praticantes, que manifestam estar bastante conformes, já que para as questões cotidianas funciona e logra seu objetivo de “informar”.

Mesmo assim, surgem imprevistos e dificuldades na comunicação e no relacionamento, às vezes relacionados com o próprio uso dos mecanismos já mencionados (por exemplo, quando uma informação do caderno não é vista pelas partes envolvidas), outras pelas características e eventualidades do contexto (por exemplo, paralisação de atividades por greve de professores, cortes de água no prédio, etc.), ou então pelas opiniões e atitudes dos interlocutores na comunicação (por exemplo, familiares que não atendem aos chamados da escola, ou professoras que baseiam a comunicação com as famílias em preconceitos).

Assim, muitos dos praticantes recorrem a diversas *táticas* de comunicação (como, por exemplo, improvisar e/ou aproveitar instâncias de encontro dentro ou fora do espaço das escolas) e propõem novas estratégias de comunicação (como o caso das visitas domiciliares na escola Bernardino Rivadavia).

Nas falas dos praticantes consultados, percebe-se um reconhecimento sobre a necessidade de comunicação entre famílias e escolas, para estender, assim, as redes sociais de relação e favorecer o mútuo entendimento. Para isso, é importante partir de um

(re)conhecimento das diversidades que conformam os cotidianos, o que, em última instância, potencia o trabalho conjunto na educação das crianças e beneficia a convivência em sociedade.

Penso que o trabalho de todas essas professoras nos *espaçostempos* consultados é de um valor muito grande, já que desde suas práticas cotidianas contribuem com o reconhecimento da diversidade de modelos familiares existentes, de maneira empática. E isso é muito importante porque, como afirma Dabas (2005): “[...] o contexto social reorganiza uma e outra vez como a família se define a si mesma, e como nós a representamos” (p. 110, tradução nossa).

Szymanski (2011, p. 103) explica que, na sua relação com os pais, as escolas podem oferecer um modelo de participação racional, humanista ou simbiossinérgico.

Na tendência do modelo racional, as escolas se portam como as detentoras do poder de decisão e do conhecimento. É de esperar choques com os pais que seguem outras tendências. Na tendência humanista, há uma crença nos recursos das famílias, acatam-se suas decisões e há uma aceitação empática de sentimentos e emoções. Já na simbiossinérgica, há a valorização da interdependência, da reciprocidade e da coestação.

Considero esses modelos sugeridos por Szymanski como possíveis referências para entender a relação entre famílias e escolas, mas isso não quer dizer que possam ser aplicados diretamente às realidades escolares, pois sempre existem táticas de praticantes para fugir do “formalmente estabelecido”. As instituições são conformadas por pessoas com ideias e concepções de mundo diferentes, o que faz com que o tipo de relações estabelecidas entre os praticantes não sejam homogêneas em todos os casos. Entendo, conforme Dabas (2005, p. 97, tradução nossa), que “[as ideias/teorias] são instrumentos que podemos utilizar para tentar compreender as situações com que trabalhamos, e não modelos aos quais devemos ajustar os fatos que se nos apresentam”.

Assim, posso apontar que a *señora Marce* na escola *Bernardino Rivadavia* procura gerar, a partir de diversas atividades e meios, uma participação familiar de tipo “humanista” mesclada com “racional”. Ela destaca e reconhece os recursos de cada família, ouvindo opiniões e entendendo questões emocionais e sentimentais ligadas a suas atitudes, mas por outro lado, desde a instituição ainda se conserva uma tendência de pensamento tradicional, onde só as escolas têm poder de decisão, e são as professoras as que têm o conhecimento.

Em termos gerais, na escola *Família de Nazareth* acontece o mesmo. Existem e se percebem algumas atitudes que refletem a busca dos praticantes por um modelo de participação mais “humanista”. Isto é, que reconheça e aceite as opiniões das famílias. E em

algumas ocasiões, é possível perceber até algumas características do modelo “simbiossinérgico”, quando nas falas dos praticantes se entrevê uma valorização da interdependência com as famílias e do desejo de um trabalho conjunto. Mas ainda é comum achar sujeitos e situações que suscitam modelos de participação meramente “racionais”.

Seja como for, conforme esclarecido anteriormente, não pretendo ajustar os fatos a esses modelos, porque os considero fundamentalmente instrumentos de reflexão. É por isso que eu vejo aspectos de cada modelo, em cada escola, cada turma, cada família e cada professora com quem conversei. Defendo que em todos os âmbitos existem diferentes tipos de situações e de pessoas, com características e opiniões diferenciadas. E opino que, mesmo nesses cotidianos estudados não tendo a comunicação completamente resolvida, existe sim uma vontade e uma predisposição ao diálogo por parte de seus praticantes.

5 SABERES TECIDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESTUDADOS

[...] Al ver la luz del sol se dio cuenta de que ya era tardísimo y que empacarle a Gertrudis, junto con su ropa, parte de su pasado, le había tomado más tiempo del que se había imaginado. No le fue fácil meter en la maleta el día en que hicieron su primera comunión las tres juntas. La vela, el libro y la foto afuera de la Iglesia cupieron bien, pero no así el sabor de los tamales y del atole que Nacha les había preparado y que habían comido después en compañía de sus amigos y familiares. Cupieron los huesitos de chabacano de colores, pero no así las risas cuando jugaban con ellos en el patio de la escuela, ni la maestra Jovita, ni el columpio, ni el olor de su recámara, ni el del chocolate recién batido. Lo bueno es que tampoco cupieron las palizas y los regaños de Mamá Elena, pues Tita cerró muy fuerte la maleta antes de que se fueran a colar.

Laura Esquivel, *Como agua para chocolate* (1995, p. 55).

5.1 A comunicação praticada

BRENDA DA FAMÍLIA B.

Outra vez na terceira série. Outra vez Brenda no meu grupo de alunos. Já fui sua professora uma vez, na primeira ou segunda série, já não me lembro. O que lembro sim é que as outras crianças foram superando-a; até suas irmãs menores a superaram. Quase todos já passaram ao segundo ciclo, no turno da manhã. (O espaço físico desta escola não permite que funcionem seis turmas ao mesmo tempo).

E Brenda segue comigo, com seus quase dez anos e seus olhos que me seguem como se eu fosse uma estrela na capa de uma revista, sua boca quase sempre semiaberta, seu cabelo emaranhado cortado com estilo masculino, e esse gesto permanente de “não entendo”, que chega a me zangar e perder a paciência com mais frequência do que eu queria.

Já falei disso muitas vezes com minhas colegas e com a diretora: até quando poderemos tê-la no primeiro ciclo? Até quando continuar dando-lhe atividades da primeira série? Algum dia aprenderá a ler? E as respostas típicas: “E... você já sabe, é da família B. Essas crianças são todas iguais, e cada vez vêm mais ‘duras’ coitadas. Também... a mãe e o pai estão o dia todo bêbados, elas mal se alimentam; você já viu a sujeira que elas têm? E acima de tudo os piolhos! Como você quer que aprendam!”

E assim vou eu, convencida de que Brenda nunca vai aprender a ler e de que acabará sua escola primária, não por suas aprendizagens e logros, mas pela sua antiguidade na instituição. E cada vez me ocupo menos dela. Tenho que atender às outras crianças que podem aprender!

De pronto, um dia do mês de setembro, acho ela na frente do quadro de avisos que uma de minhas colegas colocou no S.U.M. (salão de usos múltiplos) da escola. Ela me chama: “Tia, olha! Ali diz: FE – LIZ – DI – A – DO – ES – TU – DAN – TE!”.

Descubro-a lendo. Descobre-se ela mesma lendo. E seus olhos escuros brilham como nunca.

E me leva pela mão a percorrer a escola toda procurando cartazes para me ler.

E sem sabê-lo, está me dizendo: Viu? Sou Brenda, sou da família B., estou suja e desnutrida, e ainda assim consigo aprender.

María Mercedes del Valle Simón (s.d., tradução nossa).

5.1.1 Efeitos do pensamento preconceituoso na comunicação

Esse é um relato onde a minha mãe conta uma experiência própria acontecida com uma aluna sua há vários anos. A Brenda, portanto, não faz parte dos *espaçostempos* aqui

estudados, mas eu acho essa narrativa linda demais, principalmente pela sinceridade e humanidade refletidas nessas poucas palavras.

Quantas vezes ouvimos depoimentos sobre crianças que “não têm futuro” por causa de sua origem e condições de vida. Principalmente nos discursos referentes a escolas que atendem uma população de nível socioeconômico baixo, como no caso da escola *Bernardino Rivadavia*.

É verdade que “uma pessoa que cresce em um ambiente onde a violência é a moeda corrente vê o outro e o mundo de forma muito diferente de alguém que foi acolhido em um ambiente onde havia respeito pessoal”. (SZYMANSKI, 2011, p. 75). E a busca e criação de novos e diferentes caminhos dos já percorridos para reverter (todas) as situações de exclusão social deve ser uma luta diária.

Mas o fechamento em ideias preconcebidas e preconceituosas sobre as pessoas, só pode contribuir à retroalimentação de um modelo social que exclui. Nesse sentido, Slaughter-Defoe (1995, apud SZYMANSKI, 2011, p. 27) aponta que “a desqualificação da escola quanto à capacidade das crianças vindas de camadas sociais de baixa renda acabam influenciando a família - que passa a conformar-se com a incapacidade dos seus filhos e a tratá-los como incapazes, o que é pior”.



Figura 28 - “O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem” (MATURANA, 2001, p. 29).

Assim, Maturana (2001, p. 29) defende que “o futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar”. De forma similar, Couto (2011) nos lembra que “aquilo que somos não é o simples cumprir de um destino programado nos cromossomas, mas a realização de um ser que se constrói em trocas com os outros e com a realidade envolvente”. (COUTO, 2011, p. 100).

Nesse sentido, podemos afirmar que um pensamento desprovido de preconceitos pode contribuir na criação de um mundo mais solidário, empático e compreensivo. Assim, estaremos mais predispostos a ser criativos e inovadores na busca de respostas para enfrentar a diversidade de situações, de pessoas e de contextos que se nos apresentem nos cotidianos escolares e demais *espaçotempos* educativos.

Para lograr isso, penso que o ponto de partida está na comunicação e no (re)conhecimento mútuo entre as pessoas. De acordo com Szymanski (2011, p. 107), “reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser com o outro” .

O que importa são as crianças. A comunicação entre adultos nos cotidianos escolares é necessária, portanto, porque são elas que importam. É por elas e para elas que devemos achar a nossa humanidade, sair de nossas fortalezas e livrar-nos dos pensamentos preconceituosos que só conseguem limitar os nossos sentidos, para conseguir, assim, o diálogo social e a convivência na diversidade.

Afinal, é como expressa Couto (2011, p. 101):

Trata-se, sim, de possuímos instrumentos para sermos felizes. E o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem, é visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades. É fácil sermos tolerantes com os que são diferentes. É um pouco mais difícil sermos solidários com os outros. Difícil é sermos os outros, difícil mesmo é sermos os outros.

5.1.2 “O tesouro da humanidade é a sua diversidade” (MORIN, 1999, p. 24)

Na minha cidade, a Villa Carlos Paz, onde é focada esta pesquisa, em algum tempo não muito longe (quando o meu pai era criança) as portas das casas não se fechavam com chave... isso não era necessário. Hoje é muito difícil sequer poder imaginar essa situação. Porque o medo nos atrapalha e nos recolhe dentro dos muros.

As escolas não são uma exceção, a cada dia elas parecem mais fechadas em si mesmas. Assim, muitas famílias e escolas (con)vivem numa sorte de fechamento

individualista. De fato é tanto o medo e os preconceitos que se tem, que a cada dia mais pessoas procuram por escolas e urbanizações fechadas para morar, criar e levar os filhos, mesmo sabendo que não é uma boa forma de vida e de educação.



Figura 29 - Grades e paredões ao redor da escola

Paredões, grades, abrigos, guardas de segurança, são só algumas características (arquitetônicas) próprias dessas “novas” formas de vida individualista nas cidades, que geram um clima de “eles contra nós” e que provoca uma fricção social, em longo prazo, explosiva. Segundo Arce (em entrevista para *La Voz del Interior*³⁵) as crianças que moram e estudam em estabelecimentos fechados, adotam condutas defensivas pelo temor que lhes produz o desconhecido, já que para elas a casa e a escola são o “limite do mundo”.

Assim, se por um lado se percebe a crescente necessidade do homem de gerar vínculos e compartilhar a vida privada (com o uso das diferentes e novas redes sociais virtuais, por exemplo), também é verdade que a cada dia sentimos mais e distintos medos na vida nas cidades. Por isso continuamos a criar novos e mais altos muros que nos separem do “outro”, do desconhecido, do diferente e “perigoso”, quando necessitaríamos fazer o contrário. Necessitaríamos começar por tentar conhecermos melhor esses outros, sabendo, como diz

³⁵ Disponível em: <<http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/educacion/chicos-country-crecen-con-sus-barrios>>.

Morin (2011, p. 21), que “qualquer cultura ou qualquer civilização (aqui a distinção entre ambas pouco importa) têm qualidades, virtudes, ilusões, imperfeições”.

Conforme Couto (2011b), existe mais medo de coisas más, do que coisas más propriamente ditas. E costumamos pensar que para evitar os “perigos” basta ficar em casa, dentro dos próprios muros que nos separam do desconhecido. O autor relata:

Os fantasmas que serviam na minha infância reproduziam esse velho engano de que estamos mais seguros em ambientes que reconhecemos. Os meus anjos da guarda tinham a ingenuidade de acreditar que eu estaria mais protegido apenas por não me aventurar para além da fronteira da minha língua, da minha cultura, do meu território.

Esses medos, baseados em preconceitos sobre as pessoas e as coisas do mundo, não fazem mais que limitar-nos e enganar-nos. Como explica Rifkin (2010, p. 156, tradução nossa) “não podemos ser realmente livres num mundo onde todos desconfiam de todos. Num mundo assim a liberdade se reduz a sua forma negativa, à capacidade de nos isolar dos demais e de nos converter numa ilha”.

Vemos, assim, que a diversidade de mundos que habitamos e que conformam a contemporaneidade, são para nós desconhecidos, e isso muitas vezes nos confunde, desestabiliza e gera desconfiança, o que acaba por dificultar a convivência e o diálogo social.



Figura 30 - Interação social no ato pelo “25 de Mayo” na escola *Familia de Nazareth*

Um dos pilares da temática que venho trabalhando nessa dissertação é que a formação dos sujeitos se dá na interação social, na trama de redes sociais e de conhecimentos. Conforme Dabas (2005, p. 111, tradução nossa) “essa interação social apresenta uma

diversidade de possibilidades; compreende tanto as pessoas com que uma criança ou adolescente se relaciona ao longo do seu desenvolvimento, quanto os diferentes objetos com que interatua”.



Figura 31 - As pessoas não são “simples consumidores”

Como discutido no capítulo 2, a partir de Canclini (2010) e Certeau (2009) percebemos que as pessoas não são “simples consumidores” desprovidos de ideias e opiniões, mas que se apropriam e *usam* os objetos e produtos de forma *astuciosa* e reflexiva. Mas não só isso. Conforme Morin (2005, p. 182)) “[...] o processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz” .

Ante esse panorama, Morin (1999, p. 20) sugere que “deveríamos, portanto, ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas, umas em relação às outras”. Porque, nas palavras do autor, “o tesouro da humanidade é a sua diversidade” (MORIN, 1999, p. 24).

Assim, dado que “a aprendizagem se produz em e através da rede social”, entendemos melhor a importância da comunicação e da interação.

O contexto social retroalimenta as percepções da realidade e vai criando sinais, indicadores através dos quais as crianças vão aprendendo a construir o mundo e a atuar nele. Portanto, a interação com o meio, que inclui sempre as outras pessoas, resulta fundamental para que a aprendizagem se produza. Assim se constrói o mundo através da linguagem criando contextos significativos que se acrescentam e modificam pela diversidade de relações que se estabelecem. (DABAS, 2005, p. 111-112, tradução nossa).

Muitas vezes, os desencontros e as dificuldades de relacionamento existentes entre escolas e famílias, têm a ver com um desconhecimento mútuo e, conseqüentemente, com os preconceitos e medos que isso gera. Dessa forma, resulta importante destacar que alimentar a comunicação e a interação entre eles, contribuirá com o (re)conhecimento, entendimento e, conseqüentemente, com um melhoramento dessa relação social de fundamental relevância no desenvolvimento e formação das crianças.

5.1.3 Aprender-Ensinar-Aprender a comunicação

No item anterior (4.3) aponte que, em termos gerais, as atividades e meios de comunicação estabelecidos para efetuar a comunicação entre escolas e famílias funcionam e atingem o seu objetivo, que é essencialmente informativo. Assim, encontramos cadernos de comunicações, reuniões grupais e/ou individuais, atividades especiais, instâncias de encontro diário como, por exemplo, na entrada e saída das escolas, etc. ao alcance das mãos dos diferentes praticantes para se comunicar.

Mas o fenômeno da comunicação não se reduz somente a isso, e por isso se produzem algumas dificuldades. A capacidade de comunicação dos seres humanos está necessariamente ligada a sua capacidade de relacionamento. Assim, não se trata simplesmente de adquirir ou possuir competências linguísticas e/ou técnicas, mas fundamentalmente de entender que em toda comunicação intervêm aspectos emocionais, contextuais, etc. O que faz com que, para conseguir dialogar, seja necessário cultivar a nossa capacidade (inata) de empatia. Conforme Rifkin (2010, p. 49, tradução nossa), “a natureza humana está orientada ao afeto, à companhia, à sociabilidade e à extensão empática [...]”. Assim, as dificuldades de comunicação são, essencialmente, dificuldades de relacionamento.

Segundo Couto (2011, p. 98), “a nossa tentação é quase sempre maniqueísta. A visão simples que separa os ‘bons’ dos ‘maus’ é sempre a mais imediata. Quanto menos entendemos, mais julgamos”. A partir do pensamento desse autor, podemos considerar que muitas das dificuldades de comunicação entre escolas e famílias se devem ao fato de que parece ser mais fácil atribuir e depositar “culpas” nos outros, do que procurar o diálogo e assumir as próprias responsabilidades e possibilidades. É o nosso dever “desarmadilhar o mundo para que ele seja mais nosso e mais solidário” (COUTO, 2011, p. 95). Mas, como apontado pelo autor, “quebrar as armadilhas do mundo é, antes de mais, quebrar o mundo de armadilhas em que se converteu o nosso próprio olhar” (COUTO, 2011, p. 98). Quer dizer que, para mudar alguma coisa, devemos primeiro, quebrar os nossos preconceitos, mudar o nosso “olhar”, o nosso sentir.



Figura 32 - Fugir dos nossos preconceitos e medos para conseguir a comunicação

Dessa forma, entendo que a capacidade de relacionamento e, portanto, de comunicação, é um dos aspectos mais importantes a se aprender-ensinar-aprender e, nesse sentido, tanto famílias como escolas cumprem um papel fundamental na formação dos sujeitos. Como afirma Dabas (2005, p. 54, tradução nossa), “as crianças estão aprendendo a conviver com os outros, portanto, é lógico que em certos momentos não saibam compartilhar, se desenvolver numa situação de convivência ou desempenhar diversas funções. É precisamente isso o que estão aprendendo”. A autora explica que muitos desses modos partem da família, mas que também a escola ensina modelos de convivência.

Conforme Maturana (2001, p. 12-13),

hoje, os estudantes se encontram no dilema de escolher entre o que deles se pede, que é preparar-se para competir no mercado profissional, e o ímpeto de sua empatia social, que os leva a desejar mudar uma ordem político-cultural geradora de excessivas desigualdades, que trazem pobreza e sofrimento material e espiritual.

Nesse sentido, Dabas (2005, p. 97, tradução nossa) opina que “numa sociedade onde produzir bens materiais exitosamente se constitui em regra, exacerbada pela mídia, [...] a infância [é vista] como uma etapa em que se deve incentivar a competência ao invés da solidariedade”.

Mas é possível, também, ensinar à infância modelos de conduta e atitudes que favoreçam solidariedade. Considero que o fato de procurar e manter um bom relacionamento e uma boa comunicação entre os principais adultos na vida das crianças, é fundamental para lhes ensinar modos de convivência, capacidade de empatia, e a necessidade do (re)conhecimento das diversidades (co)existentes: fatores essenciais para o desenvolvimento da vida em comunidade.



Figura 33 - As crianças estão aprendendo a conviver os uns com os outros

5.1.4 Atitudes de empatia e amor dentro das escolas

“Muitas pessoas pequenas, em lugares pequenos, fazendo pequenas coisas, podem mudar o mundo”
Provérbio

Pode até ser verdade que vivemos num mundo capitalista, onde proliferam as diferenças sociais e onde o consumo marca o “standard” de vida. Como diz Bauman (2010, p. 26), a nossa é uma “sociedade alimentada pelo consumo e pelo crédito”.

Porém, existe também outra sociedade, uma sociedade praticada, com diferentes e novos *espaçotempos*, onde conseguimos sentir a humanidade das pessoas, porque inclusive nas condições mais adversas o homem recorre a táticas de solidariedade e empatia que me surpreendem a cada dia.

Diferentemente de muitos, penso que a verdadeira natureza dos homens é solidária e empática, porque se prestarmos atenção, poderemos perceber muitas histórias de amor acontecendo todos os dias em vários *espaçotempos*.

Rifkin (2010, p. 159, tradução nossa) afirma que “a capacidade de nos reconhecermos no outro e de reconhecer o outro em nós mesmos é profundamente democratizante. A empatia é a alma da democracia. É o reconhecimento de que cada vida é única e digna da mesma consideração na esfera pública”.

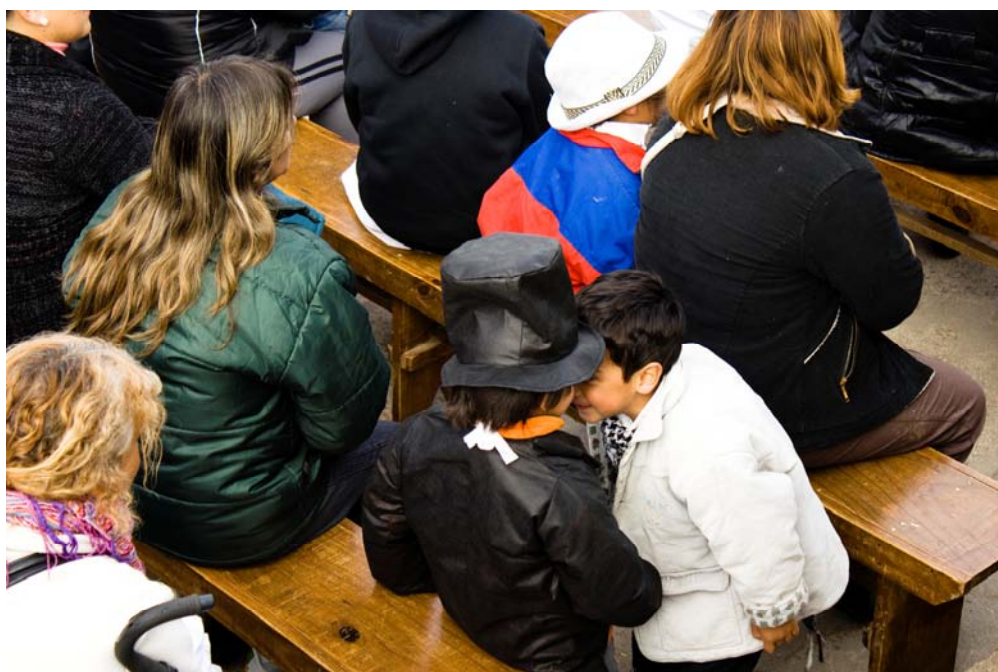


Figura 34 - Amor de amigos

Dessa forma, penso que não é tão só necessário como também possível favorecer vínculos positivos entre famílias e escolas, (re)conhecendo a mútua importância na trama de redes sociais e educativas, e apelando à comunicação e ao diálogo.

Assim, nos diferentes *espaçotempos* dos cotidianos por mim estudados, percebi variadas manifestações de afeto e amor por parte dos praticantes, nos simples e heroicos atos diários como, no caso das famílias, levar e pegar os filhos na escola, assistir a atos escolares para vê-los “atuar”, participar de diversas atividades em conjunto com as professoras, comparecer a reuniões e convocatórias escolares, (pre)ocupar-se com o andamento escolar das crianças (não só em relação ao acadêmico, mas também ao seu relacionamento com colegas e adultos), etc. Por outro lado, as manifestações de amor de parte das professoras e demais funcionários das escolas, as percebi no cuidado e preocupação diárias com o bem-estar das crianças, na busca constante por motivá-los e inspirá-los vontade de aprender coisas novas, etc. E, principalmente, na busca pela comunicação e diálogo cotidiano entre eles, através de diferentes manifestações e táticas de praticantes, com o fim de manter um bom relacionamento em benefício das crianças.

Apesar da existência de dificuldades de comunicação dentro das escolas, e de não ser fácil a convivência na diversidade, também existem casos de amor e empatia, onde as experiências de comunicação se convertem em êxitos no relacionamento. Posso dizer, então, como na trova *No Soy de Aquí* de Alberto Cortez e Facundo Cabral, que “depois de tantos anos de caminhar, aprendi que existe uma única religião, o amor. Existe uma única linguagem, a do coração. Existe uma única raça, a humanidade. Existe um único Deus, que está em todas partes” (tradução nossa).



Figura 35 - Amor de avô



Figura 36 - Amor de mãe



Figura 37 - Amor de professora

5.2 Algumas ideias para fortalecer/melhorar/potencializar a comunicação entre famílias e escolas

Por alguma razão, não quis que a minha dissertação acabasse aqui. Durante o mergulho e as conversas mantidas com os praticantes, percebi que do meu lugar de comunicadora social queria ajudar de alguma forma os *espaçostempos* estudados, favorecendo o diálogo e a relação entre famílias e escolas, e assim, quem sabe, colaborar na busca de caminhos possíveis para a convivência na diversidade. Assim, nesta seção vou expor algumas ideias de comunicação entre escolas e famílias sem me aprofundar nelas, entendendo-as como ideias a serem amadurecidas por meio de novos diálogos.

É a minha intenção pensar, junto aos praticantes dos cotidianos, estratégias de comunicação destinadas a reduzir, na medida do possível, as dificuldades enfrentadas tanto por escolas quanto por famílias no seu relacionamento cotidiano. Dessa forma, as ideias aqui sugeridas são pensadas como complementos das instâncias e processos de comunicação já existentes. Porque não se trata aqui de substituir um meio ou uma atividade de comunicação por outra, mas de reforçar a comunicação estabelecida entre esses praticantes dos cotidianos estudados.

Dado que as realidades atravessadas por cada uma das escolas, famílias e sujeitos aqui estudados são diferentes, as propostas de comunicação aqui sugeridas terão, também, *usos*, finalidades e aplicações diferentes.

Cabe destacar, ainda, que as ideias aqui apresentadas são o produto de uma interação. Ou seja, foram produzidas em conjunto com os praticantes dos cotidianos estudados.

Entendo, como Dabas (2005), que não vemos “o que está ali”, como aponta o velho paradigma da observação objetiva, mas que “cada um de nós vê o que pode construir acerca do que observa, e esta construção fica enriquecida quando feita com outros” (p. 55, tradução nossa).

Assim, como apontam Hardt e Negri (2004), considero que “temos que livrar-nos da ideia de que a inovação depende do gênio individual. Só articulados em redes produzimos e inovamos. Se existe alguma genialidade, esta é por causa do gênio da multidão” (p. 384, tradução nossa).

5.2.1 Ideias para começar a pensar algumas possibilidades de comunicação

Como venho defendendo, a relação entre escolas e famílias é fundamental e complexa, portanto, toda medida para fortalecer/melhorar/potencializar a comunicação entre esses praticantes, pode contribuir na educação das crianças. Desta forma, compartilho algumas das ideias surgidas durante e a partir do mergulho nos cotidianos, para trabalhar a comunicação com as famílias dos alunos, desde as instituições escolares.

- Trabalhar e discutir com as professoras e demais funcionários das escolas, questões como, por exemplo, a repercussão dos preconceitos e os efeitos da empatia na comunicação com famílias e alunos. Pode ser a partir de oficinas, encontros para debater, ou procurando e sugerindo material de leitura sobre o assunto. Essa proposta poderia ser implementada pelas direções das escolas, com a finalidade de compreender que, para favorecer a relação com as famílias dos alunos, deve-se considerar que,

[...] qualquer situação-problema é uma situação complexa, na qual não se trata de descobrir quem é o culpado, mas qual é a responsabilidade que lhe corresponde a cada um dos envolvidos. Reconhecer qual é a responsabilidade de cada um ajuda a pensar que ações pode realizar cada um para contribuir à solução do conflito. (DABAS, 2005, p. 126, tradução nossa).

Outra questão que pode ser trabalhada com as professoras é a importância da oralidade e, portanto, de um uso adequado da linguagem, para evitar mal-entendidos com as famílias dos alunos.

- Incorporar as crianças em algumas das instâncias de comunicação com as famílias. Alguns exemplos podem ser:
 - Se for acontecer uma palestra sobre alimentação, meio ambiente, etc. na escola, ao invés de convidar “especialistas” para falar sobre o assunto, talvez seja possível trabalhar desde a sala de aula para que as crianças sejam os palestrantes;
 - Outra opção desse tipo é que elas mesmas coordenem alguma reunião de pais. Isso motivaria os pais a participar e comparecer mais e com maior vontade à escola. Além disso, muitas vezes deixamos as crianças por fora das situações “de adultos”, enquanto elas poderiam ter sugestões e ideias novas. Como indica Dabas (2005, p. 54, tradução nossa), “situações das chamadas ‘séries conflitivas’ têm se resolvido através de uma consulta comprometida e ativa às próprias crianças quanto ao seu ponto de vista, tanto acerca do problema como sobre suas possíveis soluções”.

- Apreender e imitar as estratégias e táticas das professoras que inovam nas formas de comunicação com as famílias. Por exemplo, poderia-se utilizar o “mate” nos encontros entre pais e professoras, como símbolo de comunicação, de entendimento e respeito, já que esta bebida, que “não é uma bebida”, diz Lalo Mir, tem um significado de muita importância na cultura argentina.

O mate não é uma bebida. Tá bom, sim, é um líquido e entra pela boca. Mas não é uma bebida. [...] O mate te faz conversar quando tem companhia e te faz pensar quando é só você [...]. É a solidariedade de continuar bebendo esses mates “lavados” porque a conversa é boa. [...] É o respeito pelos tempos para falar e escutar, você fala enquanto o outro bebe e vice-versa. É a sinceridade para dizer, “já chega, troca a erva!” [...]. É a sensibilidade à água quente. [...] É a generosidade de dar até o final. É a hospitalidade do convite. É a justiça de um por um. É a obrigação de dizer “obrigado” pelo menos uma vez por dia. É a atitude ética, franca e leal de se encontrar sem maiores pretensões do que compartilhar. (Lalo Mir, *Reflexiones del mate*, para Radio Mitre, s/d, tradução nossa).

Para levar a cabo esse ponto, poderia-se procurar gerar instâncias de encontro entre professoras da mesma escola ou de diferentes instituições da cidade, para conversar e trocar ideias e experiências de comunicação com as famílias dos seus alunos.

- Convocar os pais para falar sobre as destrezas, sobre os aspectos positivos dos seus filhos (pode ser alguma habilidade num esporte, desenhando, facilidade no relacionamento com os colegas, etc.) com o intuito de estabelecer o vínculo. Uma vez acontecido o diálogo e estabelecida uma relação de confiança, a partir do reconhecimento e do crédito outorgado às capacidades e aptidões da criança, pode ficar mais fácil tratar outros temas que preocupem a professora. A seño Marce, por exemplo, me conta:

Eu tive um aluno com muitos problemas, com uma família complexa e que mora em situação de pobreza. Um menino muito especial, com destreza para a costura. Então eu chegava aos seus pais a partir dessa virtude sua. Ele já acabou o ensino fundamental, mas nesse ano, por exemplo, para o projeto da biblioteca popular da sala de aula, lhe pedi que fizesse as bolsas para o transporte dos livros nos finais de semana. Penso que é uma forma de motivá-lo, eu sempre lhe dizia, “temos um aluno que um dia será um *designer* famoso!”.

Como na canção *Zafar*, de La Vela Puerca, essa professora assegura: “No voy a tolerar que ya no tengan fe, que se bajen los brazos, que no haya lucidez”.

- Levando em consideração as possibilidades de cada escola e das famílias dos alunos, pode-se propor a incorporação de novas e diferentes tecnologias para a comunicação diária com as famílias dos alunos, como, por exemplo, o facebook e/ou outras redes sociais, sites web e blogs institucionais, e-mails e boletins virtuais, etc.

No caso da escola *Família de Nazareth*, como se trata de uma escola particular que atinge a uma população de nível sociocultural médio-alto, e que, portanto, as famílias contam

com acesso às mais novas tecnologias da informação e têm internet nos seus lares, as propostas de comunicação podem apelar ao uso dessas diferentes tecnologias e redes virtuais. Segundo a mãe Laura,

um blog da escola seria muito útil, porque se tem algum evento, uma reunião, ou alguma questão escolar e eu tenho uma dúvida de último momento, posso consultar no site e não tenho que estar ligando à escola. Ajudaria muito também se a escola incorporasse o uso do e-mail para informar essas questões. Penso que seria muito mais efetivo do que olhar num caderno.

Já no caso da escola *Bernardino Rivadavia*, as propostas devem contemplar outras vias e instâncias de comunicação, dado que esta é uma instituição pública que funciona num subúrbio e que atinge uma população de nível sociocultural médio-baixo, onde só algumas famílias têm acesso a internet. Segundo a seño Marce,

um blog ou site web da escola não serviria para nada, porque nem todos têm computador e acesso a internet nas suas casas. Tem casos onde você vê que há isso e não há coisas elementares, como chinelos, mas aí já entram outras coisas em questão.

- Incorporar (em algumas instâncias de comunicação e relação entre adultos, como por exemplo, reuniões e atividades programadas) a dimensão do jogo e da brincadeira, envolvendo adultos e crianças. Essa é uma capacidade que vamos perdendo na medida que crescemos, e que é importante para o desenvolvimento da empatia.

Brincar é o ato de participação mais profundo e é possível graças à confiança coletiva, à sensação de que, nesses momentos, cada participante pode abaixar as suas defesas e se entregar ao cuidado de outros para assim poder sentir a euforia que surge dessa comunhão [...]. O ser humano não pode ser realmente livre se não é capaz de se envolver plenamente no ato de brincar. (RIFKIN, 2010, p. 98, tradução nossa).

- Procurar, para o caso da escola *Bernardino Rivadavia*, contar com a presença de um fotógrafo durante alguns eventos escolares, ou para tirar as fotos de curso cada ano, etc., o que pode ser de grande valor para as famílias.

Durante o meu mergulho no cotidiano assisti a atos escolares e tirei fotos nas duas escolas. Na escola *Familia de Nazareth* tinha uma fotógrafa profissional, que quando viu que eu tirava fotografias, veio preocupada a me perguntar se eu era uma fotógrafa nova e se tinha autorização da escola para estar ali. Nenhum pai se surpreendeu com a minha presença.

Já na escola *Bernardino Rivadavia*, por outro lado, não tinha fotógrafo nenhum, e algumas mães quando me viram, pediram para tirar fotos dos seus filhos, pensando que eu era “profissional”. Segundo a psicopedagoga Gise,

na Bernardino Rivadavia nunca vi que fosse algum fotógrafo aos eventos escolares, porque como as famílias têm poucos recursos, diretamente não contam com que esses pais possam comprar uma fotografia que custa, pelo menos, uns trinta pesos. Em outra escola que trabalhei era a cooperativa que tirava as fotos e depois as vendia para ganhar algum dinheiro, mas a “cooperativa” da Bernardino está formada por uma mãe só, então não se pode fazer isso.

É importante destacar que todas as ideias aqui apontadas são o produto de determinadas interações produzidas e não outras, num *espaçotempo* específico, em condições específicas, de acordo com valores, crenças e sentimentos pontuais, etc. Dessa forma, como afirma Szymanski (2011, p. 74), penso que

em nosso cotidiano, diante das escolhas todas que temos de fazer – pequenas escolhas e decisões importantes – estamos sempre usando um referencial (que é o que pensamos a respeito das coisas). Muitas vezes, nosso referencial (nossas crenças, valores, costumes) nos encaminha para uma direção e, ao mesmo tempo, informações novas nos empurram para outras..

Com certeza, a implementação de qualquer uma dessas alternativas de comunicação produziria diversos *usos* e daria lugar a novas *táticas* desenvolvidas pelos praticantes, o que faz com que nenhuma delas seja uma proposta pronta e definitiva. O debate é amplo e ainda ficam muitas coisas por se fazer e pensar no referente à comunicação entre famílias e escolas, e nesse debate têm de participar e intervir, principalmente, os praticantes dos cotidianos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONTINUIDADE DO CAMINHO

- El "pero" – intentó aclarar Morales. Abrí la boca como para responder, pero no entendía el sentido de lo que el viudo pretendía decirme. Viendo mis brazadas de naufrago, continuó:
- El "pero". Usted acaba de decirme "lo mandamos llamar, pero...". Es suficiente. Ya entendí. Si hubiese dicho "lo mandamos llamar y...", o "lo mandamos llamar porque..." hubiese significado algo. No lo hizo. Dijo "pero".
- Morales volvió a mirar la lluvia y supuse erradamente que había terminado.
- Es la palabra más puta que conozco. – Morales volvió a arrancar, pero no me sonó a que eso fuese una conversación, sino un monólogo íntimo al que le ponía voz por pura distracción. – "Te quiero, pero..."; podría ser, pero..."; "no es grave, pero..."; "lo intenté, pero...". ¿Se da cuenta? Una palabra de mierda que sirve para dinamitar lo que era, o lo que podría haber sido, pero no es.
- Eduardo Sacheri, La pregunta de sus ojos (2005, p. 60).

Todos os dias temos escolhas a fazer e decisões a tomar; as possibilidades são infinitas. Eu, nesta dissertação, fiz muitas escolhas, de palavras, de imagens, de histórias a contar, de referentes teóricos com quem dialogar... Assim fui criando essa narrativa e não outra; fui percorrendo e construindo esse caminho e não outro. Um caminho que não acaba nem morre aqui. Galeano (2008, p. 339) tem um relato intitulado *Continuidad del camino*³⁶, que conta:

Cuando alguien muere, cuando su tiempo acaba, ¿mueren también los andares, los deseos y los decires que se han llamado con su nombre en este mundo?
Entre los indios del alto Orinoco, quien muere pierde su nombre. Ellos comen sus cenizas, mezcladas con sopa de plátano o vino de maíz, y después de esa ceremonia ya nadie nombra nunca más al muerto: el muerto que en otros cuerpos, con otros nombres, anda, desea y dice. .

Do mesmo jeito que na cultura dos nativos do alto Orinoco, penso que um escrito não morre nas considerações finais, mas que continua o caminho, assumindo novas e diferentes formas, conforme outros leitores-produtores do texto se apropriem dele. Couto (2001, p. 102), nesse sentido, se pergunta “[...] a quem pertence realmente um livro?”, e reflete: “O livro só cumpre o seu destino quando transitamos de leitores para produtores do texto, quando tomamos posse dele como seus coautores”. Até mesmo eu poderei ser, num outro e novo *espaçotempo*, “coautora” da minha própria dissertação.

Durante o trajeto dessa pesquisa percebi que não faltam referências e discursos falando dos “erros” cometidos pelas escolas e pelas famílias. Compreendi, então, que queria apontar, não só os equívocos, mas também e principalmente as práticas cotidianas de superação

³⁶ O mesmo serviu de inspiração para o título desta seção.

desenvolvidas pelos praticantes para enfrentar dificuldades e estabelecer um bom relacionamento entre eles. Quis identificar, nos cotidianos estudados, as práticas de comunicação *astuciosas* dos sujeitos, e reconhecer a sua natureza empática.

Consegui observar quais são as instâncias, atividades e meios de comunicação oferecidos e utilizados nos *espaçostempos* estudados para o relacionamento entre famílias e escolas. Assim, as principais vias de comunicação identificadas pelos diferentes praticantes consultados, foram os cadernos para notificações escritas e as reuniões de pais. Por outro lado, também apontaram a importância dos encontros e conversas durante atos e eventos escolares, e nos momentos de entrada e saída da escola, que contribui para o relacionamento e a comunicação diária.

Tratando-se de instituições sociais, formadas por seres humanos com sentimentos, ideias e valores diversos, existem imprevistos e dificuldades na comunicação e no relacionamento. Porém, percebi vontade e predisposição por parte dos praticantes, ao reconhecer a necessidade de comunicação entre famílias e escolas. Uma comunicação que ajude a estender as redes sociais de relação e a favorecer o mútuo entendimento, em benefício da educação das crianças. Dessa forma, constatei que muitos dos praticantes utilizam táticas diversas e pensam/propõem novas estratégias, contribuindo, assim, para a existência de numerosos exemplos de “boa” comunicação.

Por outro lado, uma das principais questões que percebi nesse estudo, foi que as maiores dificuldades de comunicação são devidas à existência de preconceitos rígidos e fechados, que impossibilitam o diálogo e dificultam o relacionamento.

A partir dessa pesquisa, entendi que a importância do relacionamento entre escolas e famílias reside no fato de que ambas têm responsabilidade na educação e socialização das crianças. Portanto, ao manterem uma boa comunicação entre elas, outorgam a estas um importante exemplo de sociabilidade, de empatia e de convivência na diversidade.

Uma limitação dessa dissertação é não ter incluído nas conversas as crianças, e ficar só com as percepções dos “adultos”. Portanto, penso que seria de grande valor conhecer sua opinião com respeito à relação entre seus pais e suas professoras. De qualquer jeito, considero que essa pesquisa contribui no debate sobre a importância da relação entre escolas e famílias na educação e socialização das crianças, trazendo à discussão a necessidade do diálogo e da comunicação entre os praticantes.

Dado que somos atravessados por múltiplas redes, redes de pessoas, de lugares, de narrativas, de saberes, de sentimentos, etc., esse meu escrito assume uma forma específica de acordo aos meus estados de ânimo e aos *espaçostempos* habitados. A narrativa dessa minha

dissertação hoje é uma e amanhã pode ser outra, porque cada palavra escrita vai sendo reinventada e ressignificada cada vez que a ela volta, ao tempo que outras pessoas em outros *espaçostempos* também reinventam e ressignificam o escrito. Assim como acontece com os *ragas*³⁷ dos indianos no relato contado por Galeano (2008):

Música para las horas de la vida

Como el Taj Mahal, las ragas cambian. No suenan en cualquier momento. Dependen de cuándo, y para quién. Desde hace más de dos mil años, las ragas de la India ofrecen música al nacimiento del día y a cada paso del día hacia la noche, y suenan según la estación del tiempo o del alma.

Sobre una nota, que se repite, descansan las melodías que suben y bajan libremente, cambiando siempre, como cambian los colores de mundo y los paisajes del ánimo.

No hay dos ragas iguales.

Nacen y mueren y renacen cada vez que suenan.

A las ragas no les gusta que las escriban. Han fracasado los expertos que han intentado definir las, codificarlas, clasificarlas.

Ellas son misteriosas, como el silencio de donde vienen (p. 198-199).

³⁷ *Raga* é como se denominam os modos usados na música clássica indiana. Embora as notas sejam um elemento importante do *raga*, este não se resume a uma escala. Um *raga* pode ser considerado como um conjunto de normas de como construir uma melodia. É um sistema que pode ser usado para compor ou improvisar, permitindo variações infinitas dentro das notas estabelecidas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. In: _____. *Ted Talks*. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.htm>. Acesso em: jan. 2013.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Narrativas de uma ciência da inteireza. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: Eduneb, 2006.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii Editora, 2008a.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii Editora, 2008.

_____. Dois fotografos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de *espaçostempos* de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês B. *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, RJ: DP et Alii Editora; Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

_____. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 62-74, maio/ago 2003.

AVENDAÑO, María C.C. *Elementos de metodología y prácticas locales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2006.

BARBERO, Jesús Martín. Desafios culturais da Comunicação à Educação. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, [18]: 51-61, maio/ago. 2000b.

_____. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista NÓMADAS*, Bogotá, n. 5, 1996.

BARBERO, Jesús Martín; BARCELOS, Claudia. Diálogos Midiológicos – 6. Comunicação e mediações culturais. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. XXIII, n. 1, jan./jun 2000a.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed.Unesp, 1997.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo*. Preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

CARTA Orgánica da cidade de Villa Carlos Paz. Córdoba, 2007. Disponível em: <<http://www.villacarlospaz.gov.ar/elementos/CartaOrganicaCarlosPaz.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

CIDADE DE VILLA CARLOS PAZ. Disponível em: <<http://www.villacarlospaz.com>>; <<http://www.villacarlospaz.org>>. Acesso em: out. 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de Fazer. 16. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009.

COMELLAS, María Jesús. *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2009.

CORTÁZAR, Julio. *Rayuela*. Buenos Aires: Alfaguara, 1995.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Cia das Letras, 2011.

_____. *Murar o medo*. Conferência de Estoril, 2011b. Disponível em: <<https://praler.wordpress.com/2012/02/19/o-medo/#more-3031>>. Acesso em: out. 2012.

CUBIDES C., Humberto J.; VALDERRAMA, Carlos Eduardo. Comunicación-Educación: algunas propuestas investigativas. *Revista NÓMADAS*, Universidad Central de Bogotá, n. 5: out. 1996.

DA PORTA, Eva (Comp.). *Comunicación y educación: Debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba, Argentina, 2006.

DABAS, Elina. *Redes Sociales, Familia y Escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998.

_____. Compartiendo Territorios: Relaciones Familia – Escuela. IV CONGRESO MULTIDISCIPLINAR SOBRE TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO EN MENORES. *Anais...* Buenos Aires, Argentina, 2006.

DGEyC de la Provincia de Córdoba. *Censo Provincial de Población 2008*. Serie resultados a nivel Municipal y Comunal: Municipio de Villa Carlos Paz”. Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina, 2008.

ECO, Umberto. ¿De qué sirve el profesor?. *Diário LA NACION*. [S.l.: s.n.], 2006. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>>. Acesso em: out. 2012.

ESQUIVEL, Laura. *Como água para chocolate*. Barcelona: RBA Editores S.A, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii Editora, 2008.

_____. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan.-abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: out. 2012.

FILÉ, Valter. Tentativas e tentações: batidas no território da linguagem. In: OLIVEIRA, Inês B. (2010). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, RJ: DP et Alii Editora; Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: Elementos para uma epistemologia da linguística. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas: Educat, v. 1, n. 1, p. 3-32, 1998.

GALEANO, Eduardo. *Espejos: Una historia casi universal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

GARCÍA-BACETE, Francisco-Juan. *Las relaciones escuela-familia: un reto educativo*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Universitat Jaume I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Castellón, España, 2003.

GIARD, Luce. Artes de nutrir. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth. (Org.). *Media and Cultural Regulation*. London: Open University, 1997.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Buenos Aires: Debate, 2004.

HENRY, John. *A revolução científica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LEI DE EDUCAÇÃO DA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA. (2010). *Ley 9.870*. Disponível em: <http://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2012/06/edu_Ley98707.pdf>. Acesso em: out. 2012.

LEI DE EDUCAÇÃO NACIONAL ARGENTINA. (2006). *Ley 26.206*. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: out. 2012.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANGUEL, Alberto. *La ciudad de las palabras: Mentiras políticas, verdades literarias*. Buenos Aires: Ed. Del Nuevo Extremo S.A., 2010.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2001.

MERLE, Robert. *Malevil*. Buenos Aires: Emecé Editores S.A., 1973.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la Presidencia de la Nación Argentina: Disponível em: <<http://portal.educacion.gov.ar>>. Acesso em: out. 2012.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MENEZES MARTINS, Francisco; MACHADO DA SILVA, Juremir. (Orgs.). *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre, RS: Sulina; Edipucrs, 1999.

_____. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2005.

_____. Para um pensamento do Sul. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARA UM PENSAMENTO DO SUL. *Anais...* Rio de Janeiro: Sesc, 2011.

MUNICÍPIO DE VILLA CARLOS PAZ. Disponível em:
<<http://www.villacarlospez.gov.ar>>. Acesso em: out. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família-Escola: Novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, vol. 8, n. 14-15, p. 91-103, fev./ago. Ribeirão Preto, SP: FFCLRP-USP, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1998000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: out. 2012.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba, PR: Positivo, [200-?]; Edição Eletrônica. CDron.

OLIVEIRA, Inês B. *Currículos praticados*. Entre a regulação e a emancipação". Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Imagens desestabilizadoras na formação de subjetividades inconformistas: por um projeto educativo emancipatório. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart. (Orgs.). *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A Editorial, 2005. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).

_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii Editora, 2008.

_____. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: _____. (Org.). *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010b.

_____. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

_____. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: out. 2012.

OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educ. Soc.*, v. 27, n. 95, p. 577-599, maio/ago, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: out. 2012.

OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart. (Orgs). *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. (Col. Metodologia e pesquisa do cotidiano).

OLIVEIRA, Inês B.; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês B. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*". Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

PAPALINI, Vanina. La comunicación según las metáforas oceánicas. RAZÓN Y PALABRA: Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, n. 78, nov. 2011/ene. 2012. Disponível em: <www.razonypalabra.org.mx>. Acesso em: out. 2012.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. A colonização em cartões postais: a fotografia como certificação de uma presença. In: OLIVEIRA, Inês B. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

PÉREZ, Luz María; CORTESE, Isidora; GALLARDO, Gonzalo. *Manual para Profesores Jefe*. Construyendo una alianza efectiva familia-escuela. Reuniones de Apoderados: Experiencia de Conchalí. Fundo das Nações Unidas para a Infância, Unicef, 2007.

RIFKIN, Jeremy. *La civilización empática: la carrera hacia una consciencia global en un mundo en crisis*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

SABATO, Ernesto. *Sobre héroes y tumbas*. Buenos Aires: Planeta, 2001.

SACHERI, Eduardo. *La pregunta de sus ojos*. Buenos Aires: Galerna, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência: para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

SOUZA, Elizeu C. Histórias de vida e formação de professores. In: *Salto para o futuro*. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.biograph.org.br>>. Acesso em: out. 2012.

SUÁREZ, Daniel H. Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, Ingrid. (Comp.). *La investigación educativa*. Una herramienta de conocimiento y de acción". Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2011.

TAVARES, Gonçalo M. Breves notas sobre ciência. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2010.

UNICEF Argentina. Disponível em: <<http://www.unicef.org/argentina>>. Acesso em: out. 2012.

URANGA, Washington; MORENO, Laura; VILLAMAYOR, Claudia. *Diagnóstico y planificación de la comunicación*. La Crujía: Centro de comunicación educativo, 1990. Mimeo.

WILLIAMS, Raymond. *Keywords: a vocabulary of culture and society*. Revised edition. New York: Oxford University Press, 1985.