

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

BRUNA LUCENA BISCÁIA

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, SIGNIFICATIVA E
TRANSFORMADORA

SANTOS
2019

BRUNA LUCENA BISCÁIA

**RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, SIGNIFICATIVA E
TRANSFORMADORA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi.

SANTOS

2019

B526r BISCÁIA, Bruna Lucena

Relação Escola-Família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora. / Bruna Lucena Biscáia.

– Santos, 2019.

513, fls.

Dissertação (Mestrado), Universidade Metropolitana de Santos, Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2019.

School-family relationship: contributions to democratic, significant and transforming education.

1. Relação escola-família. 2. Desenvolvimento integral do educando. 3. Gestão democrática. 4. Participação. 5. Qualidade social da educação. I. Título.

A Dissertação de Mestrado intitulada “Relação Escola-Família: contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora”, e elaborada por Bruna Lucena Biscáia, foi apresentada e aprovada em 04/12/2019, perante banca examinadora composta por Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Biz Rosa Antunes, Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos e Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi.

Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Biz Rosa Antunes

Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental

Este trabalho é dedicado aos meus amores: Leonardo, Márcio, Alzira, Edson, Rafael e Mateus e a todos os educadores que acreditam e lutam por uma educação democrática, humanizadora e emancipadora.

Que tenhamos esperança, do verbo esperar, que nos impulse para a realização de práticas coletivas e colaborativas em busca de uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora Aparecida, por minha vida, pela força e pela coragem diante das adversidades do caminho.

Ao amor da minha vida, Leonardo, que, por conhecer a minha paixão por aprender e saber o quão importante seria cursar o Mestrado para mim, apoiou-me durante toda a caminhada, compreendendo o meu afastamento e o tempo restrito dedicado a ele. Além disso, apesar dos seus apenas 11 anos de idade, por muitas vezes, foi sabiamente meu maior incentivador. Encorajava-me a continuar sempre confiante de que eu seria capaz de concluir o curso. O seu olhar transmitia admiração, orgulho e amor.

Ao meu marido, Márcio, que há 17 anos compartilha comigo sonhos, dificuldades e vitórias, e mesmo sentindo o meu distanciamento, desdobrou-se para dar atenção ao nosso filho, tornando-se o seu maior companheiro.

Aos meus pais, irmão, avós e familiares, que vibraram positivamente para que eu atingisse o meu objetivo, mesmo que isso implicasse em administrar a saudade e as dificuldades que a minha ausência causava.

À querida Sônia, que me apoiou para realizar o curso e reorganizou os seus horários, assumindo os cuidados com o meu bem mais precioso, meu filho, além de cuidar da minha casa nas manhãs em que eu estava na faculdade.

À minha sensível, humana e observadora orientadora, Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi, pelo respeito e generosidade em compartilhar seus conhecimentos, problematizando ideias e orientando-me quanto a novas e assertivas possibilidades para a pesquisa. Agradeço por enxergar-me além de pesquisadora: como mulher, mãe, filha, neta, educadora e formadora, e por acreditar desde sempre que seria capaz.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Biz Rosa Antunes e Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, pelas significativas contribuições, as quais trouxeram reflexões profundas sobre as fragilidades e possibilidades da pesquisa.

Aos mestres do curso, que subsidiaram a minha formação enquanto educadora e pesquisadora.

À mestra, Maria Emília Abreu, e aos amigos mestrandos, em especial, à Ana Paula Teixeira e ao Tiago Efrem, que foram escuta, orientação, apoio e compreensão de quem vivenciou esse processo intenso de desconstrução, ressignificação e descoberta.

Aos educadores, educandos e famílias da escola, onde a pesquisa foi realizada, pela disponibilidade em dividir comigo suas vivências.

Aos meus pares, educadores, com quem partilhei aprendizagens e angústias durante a caminhada.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire)

RESUMO

A proposta desta dissertação de Mestrado é interpretar os desafios e as possibilidades da relação entre escola e família, a partir do entendimento acerca da importância da participação das famílias no contexto escolar para o desenvolvimento integral dos educandos, bem como do compromisso coletivo e colaborativo da sociedade em busca de uma educação com qualidade social. Para tal, adotei uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, na qual apresento dados coletados por meio de entrevista semiestruturada com gestores, educadores, educandos e famílias de uma unidade municipal de educação da cidade de Santos (SP), acerca de suas percepções e almejos quanto à relação escola-família. Também foram realizadas observações sobre o Projeto Político-pedagógico da unidade escolar, festa escolar e reuniões de pais. Na interpretação das informações, busco estabelecer paralelos entre os dados levantados, as fundamentações teóricas e as minhas próprias impressões, utilizando a proposta de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Sob a luz de referencial teórico, resgato a tríade do contexto escolar (infância/educando, escola e família) desde a Idade Média até os dias atuais, buscando compreender as transformações ocorridas ao longo do tempo; apresento um levantamento sobre legislações e políticas educacionais de amparo à participação das famílias na escola e proponho reflexões sobre a qualidade social da educação e outros aspectos adjacentes, como a gestão democrática e a autonomia. Como fruto da interpretação dos dados obtidos e dos levantamentos teóricos, apresento uma proposta de intervenção em formato de curso semipresencial para formação de educadores e gestores escolares, buscando proporcionar incursão crítica e reflexiva sobre a importância da relação de parceria entre escola e família sob o viés de uma escola dialógica e democrática.

Palavras-chave: Relação escola-família. Desenvolvimento integral do educando. Gestão democrática. Participação. Qualidade social da educação.

ABSTRACT

The purpose of this Master's thesis is to interpret the challenges and possibilities of the relationship between school and family, based on the understanding of the importance of the participation of families in the school context for the integral development of the students, as well as of the collective and collaborative commitment of the society in education of social quality. For this, I adopted a methodological approach of qualitative character, in which I present data collected through a semi-structured interview with manager, educators, students and families of a municipal education unit of the city of Santos (SP), about their perceptions and expectations regarding the relation school-family. Observations were also made on the Pedagogical Political Project of the school unit, school party and parents' meetings. In the interpretation of the information, I try to establish parallels between the data collected, theoretical foundations and my own impressions, using the proposed content analysis proposed by Bardin (2011). Under the light of theoretical reference, I retrieve the triad of the school context (childhood / school, school and family) from the Middle Ages to the present day, trying to understand the transformations that have occurred over time; I present a survey of legislation and educational policies to support the participation of families in school, and I propose reflections on the social quality of education and other related aspects, such as democratic management and autonomy. As a result of the interpretation of the data obtained and the theoretical surveys, I present a proposal for intervention in the form of a semi-presential course for the training of educators and school administrators, seeking to provide a critical and reflexive incursion on the importance of the partnership relationship between school and family under the bias of a dialogical and democratic school.

Keywords: School-family relationship. Integral development of the student. Democratic management. Participation. Social quality of education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – QUANDO TUDO COMEÇOU.....	16
1.1 FORMAÇÃO EDUCACIONAL INICIAL.....	16
1.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	17
1.3 AS RAZÕES DA ESCOLHA DO TEMA DA PESQUISA.....	19
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	21
2.1 UM BREVE RESGATE DO PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	21
2.1.2 Retrato atual: recentes proposições do Estado acerca de legislação, políticas e recursos financeiros para educação	31
2.1.3 Legislação e políticas educacionais: questões legais, políticas e recursos financeiros.....	42
2.1.4 Levantamento da legislação e políticas educacionais acerca da participação das famílias na escola	52
2.2 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	64
2.2.1 Gestão democrática, participação e autonomia	73
2.2.2 A busca por uma Escola Cidadã	82
2.2.3 Um olhar freireano sobre a gestão democrática e a emancipação da comunidade educativa	85
2.2.4 A escola sem cor.....	103
2.2.5 A busca pela alegria na escola	106
CAPÍTULO 3 – INFÂNCIA E FAMÍLIA.....	115
3.1 UMA LEITURA POSSÍVEL SOBRE A INFÂNCIA	115
3.2 UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA FAMÍLIA	119
CAPÍTULO 4 – MÉTODOS.....	129
4.1 MÉTODO DE TRABALHO	129
4.1.1 A observação e a análise dos documentos da Escola Esperançar	129
4.1.2 As entrevistas semiestruturadas	130
4.2 LOCAL DA PESQUISA E IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	131
4.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	132
4.4 QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS.....	133

4.4.1 Equipe Gestora.....	133
4.4.2 Educadores.....	135
4.4.3 Educandos.....	136
4.4.4 Famílias dos educandos.....	137
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	139
5.1 A gestão democrática.....	140
5.2 A perspectiva da escola: discurso sobre famílias ideais x famílias reais.....	161
5.3 A perspectiva da família sobre a relação com a escola	175
5.4 A escola que temos e a escola que sonhamos na perspectiva dos educandos.....	183
5.5 A interação escola-família e suas implicações no processo de aprendizagem.	194
5.6 A relação escola-família	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
REFERÊNCIAS.....	238
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	252
INTRODUÇÃO.....	253
1.2 Viabilização do curso: contextualizando o Núcleo de Educação à Distância do município de Santos	259
1.3 Projeto do Curso.....	261
Referências da Proposta de Intervenção.....	376
ANEXOS.....	378
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	378
ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	380
ANEXO III – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PARA A RODA DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	382
ANEXO IV – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	383
ANEXO V – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	385

INTRODUÇÃO

Iniciei essa pesquisa com duas hipóteses sobre o problema em questão: a primeira é a de que existiria uma aparente resistência dos educadores e gestores em favorecer e/ou garantir a participação das famílias no contexto escolar, que talvez fosse atribuída à dificuldade desses profissionais em dar abertura para que as famílias fizessem parte da elaboração dos seus planejamentos, tivessem voz ativa dentro do espaço escolar, ou até mesmo, por falta de formação e conhecimento no que se refere à maneira significativa de proporcionar esse estreitamento de relações e participação efetiva.

Outra hipótese é a de que as famílias não tivessem interesse em participar da vida escolar das crianças e adolescentes, ou desconhecessem as diferenças e a complementaridade dos papéis da família e da escola para o desenvolvimento integral dos educandos.

Motivada pelo desejo de uma escola democrática, humanizadora e emancipadora, que reconhece a importância da relação escola-família para o desenvolvimento integral do educando e que possibilita a participação de toda comunidade educativa de maneira dialógica, contextualizada e significativa, objetivei conhecer como acontecem tais relações no contexto escolar, intencionando compreender como a gestão democrática e a parceria escola-família podem contribuir para uma educação com qualidade social.

Entendo a qualidade social na educação como questão imprescindível para o desenvolvimento integral dos educandos e de toda comunidade educativa, enquanto formação de cidadãos ativos, críticos e conscientes de sua responsabilidade e atuação. Além disso, creio serem estas qualidades essenciais aos protagonistas de uma relação entre escola, família e comunidade, pautada em princípios democráticos, significativos e transformadores.

As discussões deste trabalho permearão os desafios que nos distanciam dessa qualidade social da educação, desvelando o contexto histórico e atual da lógica do mercado sob a lógica social que se apresenta no cenário educacional brasileiro.

Para a Organização das Nações Unidas (UNESCO), a educação, a ciência e a cultura devem seguir

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações

sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 1).

Paralelamente, a qualidade social da educação é definida por Dourado (2007, p. 12) de modo que “quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação.”

A família é considerada a primeira instituição educativa das crianças, visto que, no seio dela, iniciam-se o processo de integração com o mundo exterior, bem como o seu devido crescimento e bem-estar. Seu papel é fundamental no processo de sociabilização da criança, nos contextos sociais, educacionais, afetivos e culturais em que ela estará imersa.

Estar presente na vida dos filhos é um dever dos pais expresso no art. 129, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quando se refere ao acompanhamento da frequência e do aproveitamento escolar dos filhos.

Assim, o simples ato de matriculá-los na escola não elide o dever e o direito das famílias de acompanhar a permanência e participar do desenvolvimento e do processo de aprendizagem de suas crianças e adolescentes.

Contamos com amparo legal e políticas educacionais voltadas para a proposta de parceria entre escola e família; entretanto, podemos observar que estas não garantem essa prática dentro das escolas.

A escola deve, por meio da equipe gestora e educadores, romper com paradigmas enraizados na cultura escolar acerca de um padrão de família ideal, visto que, com a conseqüente rotulação, o julgamento e a condenação culminam com o fracasso escolar dos educandos, cujas famílias são organizadas de maneira dissonante desse padrão.

A escola e as famílias devem, conjuntamente, eleger, planejar, executar e avaliar ações que atendam às necessidades e às potencialidades, identificadas nos educandos, assim como na comunidade educativa, fomentando, por intermédio de uma relação dialógica, a reflexão crítica sobre o que está posto no contexto escolar e na sociedade, bem como as possibilidades de transformação, mediante mobilização e compromisso mútuos, o que é corroborado por Freire (2007), ao afirmar que:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (FREIRE, 2007, p. 7).

No que se refere aos papéis da escola e das famílias no contexto escolar e fora dele, esse exercício de ação-reflexão-ação é fundamental para que cada instância perceba e situe-se acerca de seus papéis no mundo e, nesse caso, como responsáveis pela formação crítica e transformadora dos educandos.

As pesquisas realizadas até o momento esclarecem sobre a importância da parceria entre escola e família para o desenvolvimento integral dos educandos, no entanto, existem poucos estudos e reflexões acerca das possibilidades de práticas (ações) que contribuam para a participação efetiva das famílias no âmbito escolar.

Entre as poucas pesquisas existentes nesse sentido, há, na maioria, um grande equívoco de culpabilizar exclusivamente as famílias pelo atual distanciamento e não participação, ou apontar apenas ações sobre como ensinar as famílias a “educarem” os filhos ou ajudá-los nas lições de casa.

Dessa forma, as propostas de ação ficam restritas à participação das famílias no contexto extraescolar, enquanto mero apoio às escolhas e aos direcionamentos da escola, sendo geralmente vinculadas a algum tipo de problema no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Observo que, no que concerne à formação inicial dos educadores, a relação escola-família ainda é um tema pouco abordado e, portanto, pouco discutido e fundamentado para a grande maioria dos educadores. Essa lacuna se reflete em alienação, descomprometimento e ineficácia nas ações docentes voltadas para o estreitamento de relações. Como afirmam Tancredi e Reale (2001, p. 7):

Dada a própria natureza de seu trabalho e uma cultura escolar que se construiu com o tempo, o professor estabelece, no geral, formas de interação com as famílias de seus alunos que são assistemáticas, esporádicas, pautadas possivelmente em acontecimentos pontuais ou nas suas experiências anteriores pessoais, como aluno ou mesmo quando desempenha papéis parentais/familiares.

Assim, este trabalho também proporcionará uma incursão reflexiva e uma análise crítica sobre as concepções de escola e família, trazendo à tona alguns

obstáculos que dificultam e/ou impossibilitam a relação de parceria, e consequente participação efetiva, das famílias no contexto escolar.

Em consonância com o provérbio africano, citado por Mozart Neves Ramos, “para educar uma criança, é preciso toda uma aldeia”, proponho um trabalho de ressignificação de escola, educador, educando e família, que provavelmente acarretará em quebras de paradigmas e em um novo olhar sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem com qualidade social.

Escrevi sempre à luz de referenciais teóricos como Freire, Gadotti, Paro, Ferreira, Antunes, Veiga, entre outros, visando analisar criticamente o distanciamento entre escola e família, a fim de desvelar as fragilidades e as potencialidades dessa relação, bem como apresentar novos caminhos que nos levem à reversão desse quadro e à busca por uma educação com qualidade social, pensada, realizada e avaliada por toda a comunidade educativa

Exercitei a reflexão na perspectiva defendida por Zeichner (1993, p. 25): “tanto virada para dentro, para a [*minha*] própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa [*a minha*] prática”. De maneira que refleti para me emancipar, conhecendo limites e anunciando novidades.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa qualitativa foi delineada a partir da pesquisa-ação e registrada por meio da narrativa das interpretações que extraí das observações, análises documentais da escola e entrevistas com a equipe gestora, educadores, educandos e famílias, mediatizadas pelas minhas próprias reflexões sobre a prática que realizo e sobre os autores que escolhi para a fundamentação.

Considerarei como objeto de estudo da pesquisa uma unidade municipal de educação do município de Santos (SP), composta por Ensino Fundamental I, II e EJA Ciclo I e II, a qual denominei Escola Esperançar.

No que se refere à estrutura deste trabalho, o percurso foi organizado conforme descrevo a seguir.

No Capítulo 1, *Quando tudo começou*, relato a minha trajetória pessoal profissional. Estabeleci, por meio dessa narrativa, relações entre os fatos mais significativos da minha vida pessoal, profissional e, especialmente, acadêmica que elucidam e significam a escolha do tema desta pesquisa.

No Capítulo 2, *Políticas Educacionais e a Qualidade Social da Educação: participação, autonomia e gestão democrática*, apresento um levantamento e discussões sobre conceitos, legislação e políticas educacionais que amparam a

participação das famílias no contexto escolar. Ainda neste capítulo, à luz de fundamentação teórica, teço críticas e reflexões acerca da qualidade social da educação e os aspectos pertinentes a ela, incluindo a gestão democrática, a participação e a autonomia.

No Capítulo 3, *Infância e família*, busco resgatar a concepção da tríade desde a Idade Média, traçando um paralelo sobre os dias atuais, refletindo sobre os avanços ao longo do tempo e a necessidade de ressignificação.

No Capítulo 4, exponho o *Material e os Métodos* utilizados no trabalho, apontando os objetivos e identificando o local e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

No Capítulo 5, apresento a *Análise e discussão dos dados da pesquisa, por meio da interpretação das entrevistas* com os educadores, educandos, gestores escolares e famílias de uma escola da rede municipal de ensino de Santos, na qual organizei e interpretei as informações obtidas. Apresento também neste capítulo, a análise do Projeto Político-pedagógico da escola, as observações realizadas em duas reuniões de pais e mestres e em uma festa escolar, analisando-os em consonância com o aporte teórico que embasou este estudo.

Em seguida, apresento as *Considerações Finais* e o desejo de continuar lutando por uma educação pública de qualidade, deixando claro que este trabalho não esgota os estudos e as possibilidades de intervenções acerca do tema, sendo apenas o início de uma longa caminhada.

Finalizo este trabalho compartilhando o produto final desta pesquisa, na qual apresento uma *Proposta de Intervenção* em formato de um curso semipresencial de formação de educadores. Com ele, objetivo a ressignificação das concepções de escola, família e educandos, e uma incursão crítica e reflexiva sobre a importância da relação de parceria entre escola e família sob o viés de uma escola dialógica, democrática, humanizadora e que visa a emancipação de todos os envolvidos.

CAPÍTULO 1 – QUANDO TUDO COMEÇOU

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos (FREIRE, 1979, p. 33).

Nasci no dia 21 de abril de 1983, à 1h, no Hospital Casa de Saúde, na cidade de Santos (SP). Filha de Edson Adelino Pereira de Lucena e Alzira Costa de Lucena, registrada com o nome Bruna Costa de Lucena.

Sou a primogênita desse casal. Após 8 anos, nossa família aumentou, com a chegada do meu irmão, Rafael Costa de Lucena.

Advenho de uma família de classe baixa. O nível de escolaridade da minha mãe era o Ensino Médio incompleto, e do meu pai, Ensino Médio profissionalizante completo.

Apesar dos restritos recursos financeiros, vivíamos com segurança e afeto. Tive uma infância simples e feliz. Lembro-me, em especial, das brincadeiras de faz de conta, na qual eu sempre era a professora. Brincava de “dar aula” para as minhas bonecas e ursos de pelúcia. Utilizava lousa, livros, revistas, histórias, brincadeiras e imaginação. Era uma criança curiosa, sensível, teimosa, ansiosa e alegre.

1.1 FORMAÇÃO EDUCACIONAL INICIAL

Iniciei a vida escolar com três anos de idade. Até os seis anos, frequentei uma escola municipal na cidade de Santos, Leonor Mendes de Barros, que tinha (e ainda tem) um espaço físico privilegiado, repleto de natureza, grande e adequado para a faixa etária, além de muita brincadeira.

Apesar de todo esse contexto favorável, minha adaptação foi muito difícil e demorada. Chorava muito e lembro que sentia muita falta da minha mãe. Dizia que sentia saudade. Naquela época, não havia um tempo para adaptação gradativa – na qual a criança tem o tempo de permanência na escola aumentado com o passar dos dias, acompanhada dos responsáveis –, como ocorre hoje. As famílias ficavam sempre à porta da escola e nunca a adentravam, com exceção das reuniões de pais e mestres e apresentações de teatro e balé.

No primeiro ano do Ensino Fundamental I, fui matriculada na Escola Estadual Cleóbulo Amazonas Duarte, localizada próxima à minha residência, onde permaneci até o segundo ano do Ensino Médio. Lá fiz muitas amizades e adquiri conhecimentos escolares e para a vida. Era uma educanda tímida, dedicada e responsável.

Mais uma vez, lembro da participação da minha família dentro do contexto escolar apenas em reuniões. As famílias somente eram chamadas a comparecer em outros momentos se a educadora precisasse comunicar problemas de comportamento ou de aprendizado dos educandos. E, mesmo nesses casos, lembro-me muito bem o quanto me inquietava a ausência das famílias na vida escolar dos meus colegas de classe.

As educadoras solicitavam insistentemente a presença dos familiares ausentes, alegando a necessidade de acompanhamento escolar dos educandos, no que dizia respeito às notas, frequência e comportamento. Do outro lado, estavam os educandos: uns aparentemente indiferentes à situação, e outros visivelmente envergonhados e carentes de apoio familiar e escolar, temerosos de serem responsabilizados pelo distanciamento entre a escola e a família.

1.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

O trabalho com famílias, com orientação ao próximo, bem como entender o comportamento e desenvolvimento humano e compartilhar conhecimento sobre direitos e deveres sempre me causou encantamento e, portanto, direcionava-me para a minha opção do curso de graduação em Psicologia. Entretanto, a situação financeira da minha família não nos permitia pagar o valor integral do curso.

Assim, fui orientada e incentivada pela minha mãe a cursar o mesmo que ela (naquele momento, já havia concluído o Ensino Médio com ajuda do supletivo e ingressado no curso Técnico em Magistério), para que eu, posteriormente, trabalhasse e, então, juntas, pudéssemos pagar a minha faculdade. Como, desde pequena, também “simpatizava” com essa ideia, segui sua orientação. Realizei o Magistério na Escola Estadual Canadá, em Santos.

Logo no primeiro ano (que cursava junto com o terceiro ano do Ensino Médio), já iniciei estágio em uma creche (Organização não governamental), onde permaneci por um ano. Em seguida, fui efetivada como monitora de creche, ainda cursando o quarto e último ano do Magistério. Infelizmente, essa não foi uma boa experiência, por

inúmeros fatores, como falta de estrutura física, gestão leiga, autoritária e coercitiva, entre outros.

Dessa maneira, a frustração e a decepção com a área da Educação reafirmaram a minha escolha provisória voltada à Psicologia, descartando qualquer possibilidade de cursar Pedagogia, que também era uma orientação da minha mãe. Por outro lado, tal experiência proporcionou-me conhecer o trabalho de uma assistente social, fato que me abriu novos horizontes profissionais.

A creche era situada numa região carente da cidade. Os alunos e suas famílias viviam em alta vulnerabilidade social. Devido ao meu interesse em seu trabalho, foi-me dada a oportunidade de acompanhar a assistente social da instituição nas visitas domiciliares, buscas ativas, entre outras atividades exercidas por ela. Apaixonei-me.

Naquele momento, eu tinha certeza de qual seria o meu caminho profissional. Concluí o Magistério e, posteriormente, ingressei na Universidade no curso de Serviço Social.

Consegui ajudar minha família a custear o curso trabalhando na creche, até o fim do segundo ano, pois no terceiro ingressei como estagiária de Serviço Social em uma empresa no Polo Industrial de Cubatão, e a bolsa do estágio garantia o pagamento da mensalidade do curso de Serviço Social. Nesse mesmo ano, casei-me.

Concluí o curso e, com ele, o estágio. No ano seguinte, fui para o mercado de trabalho, já casada, e com o marido recém-desempregado. Eis que a primeira oportunidade de trabalho que surge é como educadora no Centro Social de Educação Infantil “Lar Feliz” (Instituição Marista). Mais uma vez, a área da Educação cruzava o meu caminho.

Não foi fácil aceitar o desafio, com toda a bagagem de experiências negativas que já tivera; por outro lado, era um momento da minha vida em que não poderia ficar esperando por outras oportunidades.

Assim, iniciei o trabalho e, para minha surpresa, foi “amor à segunda vista”! Em seis meses, fui orientada pela instituição escolar a realizar o curso de Pedagogia e, como estava realizada com o trabalho nessa fase, concordei. Concluí o curso na Universidade Metropolitana de Santos e o meu ciclo na Instituição Marista.

Fui realmente feliz naquele lugar. Tive suporte e incentivo para aprender e crescer profissionalmente. Descrevendo em poucas palavras a minha percepção sobre a instituição, diria ser um lugar de gestão democrática, formação continuada e educação humanizadora.

O ciclo foi encerrado para que outro pudesse ser iniciado. No ano de 2009, já mamãe de um menino lindo de um ano de idade, Leonardo, ingressei no quadro de educadores da Prefeitura Municipal de Santos, no qual permaneço até hoje como Professora Adjunta I, tendo passado por diversas escolas.

Conclui em 2012, a Pós-graduação: Psicopedagogia Institucional e Clínica, e, em 2016, Educação Inclusiva com Ênfase em Deficiência Visual.

Também no ano de 2016, tive a oportunidade de trabalhar com formação de educadores, por meio do NuED (Núcleo de Educação a Distância, da Secretaria de Educação – SEDUC – Santos), como produtora/educadora/tutora de cursos de curta duração/extensão voltados para educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Assim, tenho aprendido muito sobre as inúmeras possibilidades da educação a distância.

Enfim, mas não por fim, no ano de 2017, ingressei no curso de Pós-graduação stricto sensu “Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental”, oferecido pela Universidade Metropolitana de Santos, a fim de continuar a busca incessante por conhecimento e aperfeiçoamento profissional, consciente do meu inacabamento enquanto ser humano.

1.3 AS RAZÕES DA ESCOLHA DO TEMA DA PESQUISA

Resgatar meu percurso profissional permitiu-me observar, nas diferentes fases da minha vida, aquilo que sempre quis investigar e compreender: o distanciamento e as relações contrapostas entre escola e família.

Assim, decidi ingressar no Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, oferecido pela Universidade Metropolitana de Santos, com o intuito de buscar respostas para as minhas inquietações, aprofundando, por meio desta pesquisa, os estudos acerca desse tema, visando encontrar possibilidades de transformação para a realidade apresentada e o problema em questão.

No primeiro período de minhas leituras e pesquisas, referi-me à relação-tema deste trabalho como *família-escola*, por duas razões: por entender que a família, enquanto instituição, antecede à escola na ordem cronológica da vida da criança, e por ser o termo mais comumente utilizado na sociedade, nas referências teóricas e no cotidiano da escola.

No entanto, ao longo do tempo, ao aprofundar meu entendimento e, especialmente, após a leitura do documento “Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares” (2010), entendi que, embora a relação desejada seja em via de mão dupla (família-escola e escola-família), não significa que seja parte da realidade atual. Desse modo, opto por utilizar, ao longo deste trabalho, a expressão *escola-família*, devido ao meu entendimento e defesa de que a escola pode e deve propor iniciativas de aproximação às famílias e à comunidade, visando a participação democrática e significativa delas não apenas no processo educativo dos educandos, mas também na busca – que é coletiva e de todos – por uma escola pública de qualidade.

Essa posição é pertinente e dialoga com o que acredito e defendo, mas também pela perspectiva apresentada neste trabalho científico. De modo que justifico o uso desse termo em detrimento do outro.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

2.1 UM BREVE RESGATE DO PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Os destaques abordados nesta apresentação histórica das políticas educacionais no Brasil têm como objetivo focalizar pontos importantes que impactaram e ainda impactam, direta ou indiretamente, as questões relativas à qualidade social na educação, considerada como fator imprescindível em uma educação transformadora e que se opõe às políticas neoliberais.

Para Gadotti (2010), o neoliberalismo, a partir da década de 1970, tem como objetivo expandir para toda América Latina o modelo neoliberal para educação, vista como mercadoria e em consonância com o processo de globalização em curso.

O **objetivo** da ofensiva neoliberal é incorporar o continente às exigências da globalização capitalista que, em síntese, se traduz pela transformação da educação numa mercadoria. Mercantilização do conhecimento e incorporação dos mecanismos de mercado. Desresponsabilização do Estado diante do dever de educar. O **argumento básico** do modelo neoliberal está na justificativa de que é único modelo eficaz diante do fracasso das economias socialistas e de Estado de Bem-Estar (GADOTTI, 2010, p. 107-108).

Para atender às demandas neoliberais, a educação é direcionada por uma concepção produtivista, que visa o desenvolvimento de habilidades de conhecimentos, valores e atitudes, além de gestão de qualidade definida pelo mercado de trabalho, objetivando formar os indivíduos de maneira que tenham competências para atender a este mercado (FRIGOTTO, 1998, p. 224).

O ideário neoliberal se impõe e propõe regras de reestruturação não somente econômica, mas também, de modo efetivo, do sistema educacional, cujos efeitos podem ser observados no Brasil atual e na América Latina, criando um contexto de mercantilização e privatização da educação. As reformas educacionais, para a implantação da agenda neoliberal no Brasil, têm origem e são orientadas por organismos internacionais, sobretudo, o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU), que se efetivaram mormente na década de 1990.

Palma Filho (2005) aponta que a ascensão do Neoliberalismo no Brasil ocorreu no início da década de 90, quando Fernando Collor de Mello assumiu a presidência da República (1990-1992). O início do governo foi marcado por um período de reajustes do país “aos ditames da ‘nova ordem mundial’” (SILVA; MACHADO, 1998, p. 25), passando os direitos dos cidadãos brasileiros, como a educação, saúde etc., aos comandos e aos interesses do mercado. Conseqüentemente, as políticas educacionais, nesse governo, foram caracterizadas por forte clientelismo, privatização e enfoques fragmentados (VELLOSO, 1992).

Para o autor, o Neoliberalismo apresentou certa descontinuidade durante a presidência de Itamar Franco e, posteriormente, uma aceleração na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, em especial, no seu primeiro mandato (1995-1998).

No término dos anos 1980, com o fim da Ditadura Militar, iniciada em 1964, o Brasil passou por uma fase de redemocratização, na qual buscou um Estado Democrático de Direito, resultando em uma nova Constituição. A nova Constituição, conhecida como Constituição Cidadã, trouxe avanços significativos à educação brasileira, sobretudo no que se refere à garantia dos direitos fundamentais. Shiroma (2004, p. 50) afirma que a democratização e a nova constituição “forneceram o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira”.

A Constituição de 1988 estabeleceu, entre outras medidas, uma distribuição mais clara das responsabilidades entre as esferas públicas com relação aos diferentes níveis de ensino (art. 211); ampliou o percentual da receita resultante de impostos a ser aplicado em educação (art. 212); limitou a transferência de recursos públicos para as escolas privadas (art. 213); dispôs sobre a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 22, XXIV) e sobre o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (art. 214) (FRIGOTTO *et al.*, 1992, p. 6).

No que concerne à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo objetivo era a reordenação de todos os níveis de ensino, inicialmente, acolheu contribuições da comunidade escolar. “Ciente da importância do que estava por vir, a comunidade educacional permaneceu organizada por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB” (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 50). Todavia, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LDB 9394/96, além de não atender às necessidades apontadas pela comunidade escolar, trouxe propostas

alicerçadas em uma política neoliberal, promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Para Demo (1997), a LDB 9394/96 possibilitou avanços e retrocessos para a educação nacional. O autor aponta como avanço a integração da educação Infantil ao sistema educacional; a obrigatoriedade da escolarização no Ensino Fundamental; a gestão democrática (pedagógica e administrativa); a ressignificação da concepção de educação básica, entendida como sistema de educação e não de ensino; a institucionalização da Década da Educação. Por outro lado, a LDB 9394/96 também apresentou retrocessos quando, apesar de introduzir alguns componentes atualizados e interessantes, não ofereceu inovações pedagógicas, apresentando, na verdade, resquícios da educação tradicional e de concepção de sujeito quando se refere à aquisição e não à construção do conhecimento. Sugeriu ainda a supremacia da avaliação sobre a aprendizagem, além de ter refletido a ausência de valorização do magistério (salário e formação continuada dos profissionais) e de compactuar com uma formação inicial aos docentes não pautada no ensino, pesquisa e extensão, mas na aplicação prática do conhecimento: “saber fazer”.

Com as novas legislações em vigor, as reformas no sistema educacional iniciaram visando o ideário neoliberal, pautado na produtividade requerida pelo governo para atender ao mercado, demandando qualificação profissional dos trabalhadores, atribuindo-se, dessa maneira, à educação a tarefa de sustentar a competitividade do período tanto da educação quanto da economia mundial (SHIROMA *et al.*, 2011).

Em âmbito mundial, também na década de 1990, foi realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Conferência de Jomtien, que resultou em uma declaração cujo objetivo era satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, visando estabelecer compromissos mundiais nesse sentido para a concepção de uma sociedade mais justa e humana. Desse modo, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, nos quais as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência.

A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994. De acordo com a Declaração: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (MENEZES, 2001).

O relatório para a UNESCO foi pautado no entendimento de que “ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1998, p. 11-16). Ademais, firma-se o conceito de uma educação para toda a vida, relacionadas com a construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, competências e habilidades, da sua capacidade de discernir e agir, devendo levar cada pessoa a tomar consciência de si própria e do meio em que está inserida para que possa desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. Dessa maneira, é necessário que a escola, além de contribuir para a promoção e integração dos grupos minoritários, desperte ainda mais o gosto e o prazer de aprender, bem como a capacidade de aprender a aprender (DELORS, 1998, p. 18).

Nessa perspectiva, Jacques Delors e a comissão internacional relataram quatro pilares da educação, considerados aprendizagens fundamentais para o indivíduo ao longo de sua vida.

O primeiro pilar da educação é o *aprender a conhecer*, que significa adquirir os instrumentos da compreensão. Entende-se que o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e é necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir esse conhecimento para que seja realmente significativo (DELORS, 1998, p. 89-92).

Outro pilar apontado é o *aprender a fazer*, para assim poder agir sobre o meio no qual o sujeito está inserido, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências e habilidades que lhe possibilite enfrentar situações diversas e trabalhar em equipe por intermédio de uma

postura cooperativa, proativa e flexível, seja no âmbito das experiências sociais ou de trabalho (DELORS, 1998, p. 101-102).

O *aprender a viver juntos* é o terceiro pilar que visa a aprendizagem no que se refere à participação e à cooperação do sujeito em todas as atividades humanas, nele desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e preparando-se para gerir conflitos, observando o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS, 1998, p. 90 e 102).

Por fim, o *aprender a ser*, pilar essencial para a educação, que integra os três precedentes, compreende o desenvolvimento dos sentidos ético e estético, responsabilidade pessoal, autonomia e discernimento (DELORS, 1998, p. 90 e 102).

A proposta dos quatro pilares do conhecimento indica a desconstrução da ideia do ensino-aprendizagem voltado para a transmissão e a absorção de conhecimento, ao passo que apresenta uma nova compreensão de ser necessário que esse processo tenha como finalidade o ensinar a pensar, a saber pesquisar e comunicar-se, a saber fazer e elaborar produções teóricas, além do desenvolvimento do ser autônomo e competente socialmente.

No que concerne ao papel da comunidade escolar no processo educativo, a comissão aponta ser fundamental que a missão e os objetivos da instituição escolar sejam partilhados e apoiados pela comunidade, a fim de que todos se sintam pertencentes a esse processo.

É por isso que se deve encorajar e sustentar a tendência a dar, nesta área, um papel cada vez mais importante às comunidades de base. É preciso, também, que a coletividade olhe para a educação como algo pertinente em relação às situações da vida real e correspondendo às suas necessidades e aspirações (DELORS, 1998, p. 131-133).

Outra maneira de integrar a coletividade na missão de educar, de acordo com a Comissão, é “confiar a membros da comunidade as funções de auxiliares ou de paraprofissionais no seio do sistema escolar” para que todas as comunidades tenham oportunidades iguais de ver os seus filhos se beneficiarem de uma boa educação (DELORS, 1998, p. 131-133).

Além disso, para Oliveira (2000), o documento afirma a necessidade de se garantir educação básica para todos como condição *sine qua non* para o desenvolvimento. Entretanto, esse princípio de equidade, analisado numa abordagem

crítica pela autora, garante o crescimento da taxa de lucro para as empresas, pois o conceito encontrado por ela nos documentos internacionais, que declaram a educação como um direito humano, é dissimulado em preocupações humanitárias, quando, na verdade, traz a concepção de educação como um investimento necessário para garantir o avanço e a expansão capitalista.

Ou seja, a partir desse momento, pretende-se “incluir” todos com a finalidade de que a oferta da mão de obra aumente e que a “qualificação” seja suficiente para manter o *status quo*. Todavia, o que encontramos ainda hoje, em geral, são escolas que, além de não serem para todos, reproduzem o que podemos chamar de “exclusão velada” ou “inclusão marginal”.

Martins (1997) *apud* Carvalho (2004) define que a

[...] exclusão não é o avesso de inclusão, pois o avesso desta pode ser uma inclusão marginal “na medida em que a sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão” (MARTINS, 1997 *apud* CARVALHO, 2004, p. 32).

Sob o olhar da cultura ocidental, fundada no paradigma individualista, a exclusão social deve ser considerada em termos das relações interpessoais, que se manifestam como práticas sociais de hostilidade e de rejeição que ou colocam os grupos à parte, de fora, ou os excluem por dentro, provocando a formação de guetos, por reclusão (XIBERRAS, *op. cit. apud* CARVALHO, 2004).

Assim, a educação passa por diversas reformas em todos os níveis do sistema educativo. O Estado aponta orientações para a elaboração de políticas públicas, como a racionalidade das atividades, dos recursos, do financiamento, e a avaliação e a descentralização da gestão como meios de atendimento às demandas da eficiência e da produtividade. Nesse mesmo período, temas como autonomia, descentralização, parcerias entre instituições públicas e privadas e avaliação de resultados passaram a imperar na agenda nacional das políticas educacionais.

O discurso utilizado para a implementação das reformas era o da falta de mão de obra qualificada a fim de garantir o desenvolvimento e a competitividade econômica propostos pelo capitalismo e pela globalização, devido a problemas educacionais como a baixa qualidade do ensino, a ineficiente formação de educadores e a restrição de recursos financeiros.

Dessa maneira, devido à participação do país no processo de mundialização, associada às propostas do liberalismo econômico da desregulação financeira e privatização, as políticas públicas seguem a lógica neoliberal, priorizando as necessidades e as determinações do mercado, ocasionando sérias repercussões sobre as ações do Estado, em especial, a Educação que, nesse cenário, passa a ser vista sob a ótica mercadológica, essencial para manutenção do *status quo* do Estado capitalista.

Apesar da evidente preocupação em atender interesses neoliberais, o Estado, observando a necessidade da implementação de políticas públicas que garantam esse estreitamento de relações entre escola e família, tenta apresentar ações para atender tal demanda. É também na década de 1990 que se observa maior investimento nas políticas educacionais para essa finalidade (ZAGO, 2008; REZENDE, 2008; CARVALHO, 2006; NOGUEIRA, 1998). Entretanto, quando se busca a parceria entre escola e família, é evidente que tais objetivos não podem ser alcançados sem o foco no investimento sobre a qualidade social na educação e na formação integral do cidadão, questões totalmente contrárias aos interesses do mercado na época. Um cidadão crítico, consciente, formado sob tais perspectivas, não interessa a um mercado neoliberal.

Refletindo como tem se dado a perpetuação desse cenário, Schneider, Nardi e Durlí (2012) apontam que as políticas educacionais das últimas décadas têm evidenciado, de um lado, forte tendência ao fortalecimento do papel do Estado como regulador das mudanças nacionais na educação básica (BARROSO, 2003, 2004, 2005; OLIVEIRA, 2005; CASTRO, 2007) e, de outro, a responsabilização de estados e municípios pela implementação e pelos resultados pretendidos com as reformas educacionais em curso (MARTINS, 2001; AZEVEDO, 2002; KRAWCZYK, 2002). Assim, na prática, o poder de decisão permanece centralizado, mas a responsabilidade pelo alcance dos resultados é descentralizada, delegada.

A Carta Educação, elaborada em 1992, foi um documento que envolveu governo, empresários e trabalhadores em torno da discussão das políticas educacionais, impulsionada pela falta de condições do Brasil em competir internacionalmente devido à inadequação do seu sistema produtivo. O documento “Questões Críticas da Educação Brasileira”, publicado em 1995, propõe uma ampla reestruturação da educação em seus diferentes níveis nos mais diversos enfoques (SHIROMA *et al.*, 2011).

A partir desse contexto, várias ações e programas emergiram para atender a atual demanda do País. Sucintamente, citarei alguns deles: Os programas “Acorda Brasil! Tá na na hora da escola!”, “Bolsa Escola”, “Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª séries” e “Aceleração da Aprendizagem” emergiram da necessidade de garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Já os programas “Renda Mínima”, “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” (FUNDEF), “Dinheiro Direto na Escola” e “Programa de Expansão da Educação Profissional” fizeram parte do plano de financiamento. Programas relacionados à tecnologia da informação e comunicação também foram apresentados, como o “Programa Nacional de Informática na Educação” (PROINFO) e o “TV Escola”. No que concerne à avaliação, o Governo apresentou intervenções como o “Censo Escolar”, “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (SAEB), “Exame Nacional do ensino Médio” (ENEM) e “Exame Nacional de Cursos” (PROVÃO). Além disso, implementou programas de “Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC” e de “Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental”, justificando a descentralização da gestão e a autonomia das escolas por meio da municipalização (SHIROMA *et al.*, 2011).

Todavia, apesar dos muitos programas que configuram o cenário das políticas educacionais da década de 1990, pesquisas posteriores revelam que os resultados deles são dissonantes do que se esperava (SHIROMA *et al.*, 2011; SILVA e ABREU, 2008). Um exemplo disso é que as taxas de analfabetismo, de baixa escolaridade e de precaridade da formação docente no País ainda se mostram significativas. Além disso, as avaliações propostas pela reforma educacional também não apresentaram os avanços esperados, conforme afirmam Silva e Abreu (2008):

A análise indica assim que, provavelmente em função da polissemia da noção de competências e de suas múltiplas fontes e origens, o que gera interpretações ambíguas no emprego dessa noção por parte das escolas, as ações decorrentes das políticas curriculares e avaliativas pouco interferiram no desempenho dos alunos, não chegando a alterá-lo qualitativamente (SILVA e ABREU, 2008, p. 543).

Corroborando com essa afirmação, Santos (2010) aponta que, ainda na década de 1990, o Brasil apresentava um alto índice de analfabetismo, apresentando 22% da população analfabeta e 38% somente com o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 4ª série) (SANTOS, 2010).

O caráter meritocrático, classificatório e quantitativista, dado às avaliações, apenas atribui aos estudantes ou à escola a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, eximindo do Estado a função de garantir as condições necessárias para a qualidade no ensino-aprendizagem. Ademais, esse tipo de concepção de educação e avaliação, centrado em competências, não traz um retrato fidedigno à escola sobre o seu desempenho e sobre novas possibilidades de práticas (SILVA e ABREU, 2008), visto que:

[...] a centralidade da noção de competências não permite atingir as finalidades anunciadas seja para o redirecionamento das práticas pedagógicas, seja no que se refere aos exames. Por um lado, pelas limitações teóricas e metodológicas próprias dessa noção devidas à multiplicidade de origens e conceituações e, por outro lado, pelos resultados das políticas avaliativas que evidenciam que os resultados de desempenho dos alunos pouco se alteraram desde que tiveram início os procedimentos da reforma. Em síntese, a pesquisa mostra também que as políticas de avaliação pouco se configuram como instrumento de gestão dos sistemas educacionais (SILVA e ABREU, 2008, p. 544).

Sobre os resultados da reforma educacional da década de 1990, confrontados com os objetivos propostos por ela, Shiroma *et al.* (2011) aponta as contradições:

[...] alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 94).

Destarte, os autores afirmam que a proposta do Estado em integrar os sujeitos contradiz a prática que ainda é excludente no projeto educacional (SHIROMA *et al.*, 2011), ou seja, mais uma vez evidenciando o descaso e o distanciamento de objetivos que possibilitem qualidade social e formação integral do sujeito.

Seguindo a linha do tempo, em 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do País, as políticas educacionais seguiram a lógica universalista de arrecadação e de repasse de recursos mínimos para as escolas. Nesse movimento, o Ministério da Educação incorporou os eixos da política de financiamento sugerida pelos organismos internacionais e pelo setor empresarial, objetivando a implementação de mecanismos de controle e qualidade. Uma das

propostas desse governo foi o documento “Mãos à obra, Brasil”, no qual se propôs uma parceria entre o Estado e a sociedade por intermédio da descentralização. Caberia ao Poder Executivo apenas coordenar e gerir as prioridades educacionais e liderar um projeto nacional, estabelecendo competências e mecanismos de repasse de recursos correspondentes e possibilitando, a cada uma das instâncias de Governo, assumir tarefas na prestação dos serviços da educação (FRANÇA, 2005).

Assim, após essa breve discussão acerca do percurso histórico das políticas educacionais, em especial, no tocante ao período da reforma educacional da década de 1990, evidenciam-se algumas questões conforme aponta Dourado (2007):

[...] limites estruturais à lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais, configurando-se, desse modo, em claro indicador de gestão centralizadora [entenda antidemocrática] e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. Isto não redundou em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva (DOURADO, 2007, p. 926).

No que concerne às políticas educacionais, implementadas pelo Neoliberalismo, Libâneo (2012) afirma que:

a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista (a escola dividida pelo sistema capitalista em duas classes fundamentais, a burguesia e o proletariado), representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Shiroma *et al.* (2011) corroboram essa ideia e atribuem o descompasso entre as propostas e resultados das políticas educacionais ao projeto educacional conduzido pelos interesses internacionais. Sob o mesmo viés, Charlot (2005) *apud* Libâneo (2012) aponta:

[...] a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano. Ele conclui: “Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (CHARLOT, 2015, p. 143). Com isso, Charlot ressalta,

umentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Portanto, é possível afirmar que os resultados insatisfatórios das políticas educacionais, discutidas até aqui, estão intimamente relacionados à perversa lógica do capital adotada pelos governos federais brasileiros, que cultua a homogeneidade, a educação mercadológica e tecnicista, a discriminação, a exclusão e a desumanização. Assim, a cada tentativa de implementação de política pública ao longo dessa passagem de tempo, suas reais intenções são quase sempre desveladas pela ausência de criação de oportunidades consistentes em promover a tão esperada qualidade social na educação. A intencionalidade em atender à lógica neoliberal de mercado, reduzindo os objetivos da educação a um objetivo único e final, que exclui em vez de integrar, aumenta cada vez mais o abismo existente entre escola e comunidade. Dessa maneira, consolidam-se políticas cada vez mais distantes dos reais anseios da sociedade, em especial, no âmbito educacional, em detrimento de uma sociedade acrítica e subserviente aos interesses do mercado e das classes sociais dominantes.

2.1.2 Retrato atual: recentes proposições do Estado acerca de legislação, políticas e recursos financeiros para educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento legal, composto por planejamento e estratégias abrangentes e específicas de toda a educação, tanto no que se refere aos níveis de ensino e modalidades de educação, quanto à proposta de envolvimento dos diversos setores da administração pública e da sociedade.

As metas do PNE foram amplamente discutidas, mas tiveram pouca repercussão na prática, além de sofrer insuficiência de recursos para seus fins. Tal fato, ocasionado pelos nove vetos impostos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, inviabilizou o plano por falta de vontade política do Governo e por pouca mobilização da sociedade.

Ainda sobre a questão do financiamento, as proposições do PNE 2001-2010 e do PNE 2011-2020, no que concerne à gestão educacional, também não deram destaque especial à questão do financiamento. Nesse sentido, Dourado enfatiza que:

A proposição do PNE 2011-2020 precisa assegurar explicitamente algumas metas a serem atingidas, no que se relaciona à gestão educacional: autonomia administrativa e pedagógica das instituições educacionais da educação básica e das modalidades de educação/ensino, visando a ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos, diretamente, às instituições educacionais, para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica (DOURADO; AMARAL, 2011, p. 307).

Apesar de proposto para o período de 2011-2020, como já mencionado anteriormente, o PNE só foi aprovado em 2014 e ainda com muitas metas a alcançar, mesmo já tendo ultrapassado a metade de sua vigência. A descontinuidade de governos tem sido a principal causadora de tais atrasos, prejudicando importantes programas e ações na educação.

Visando operacionalizar o PNE, o Ministério da Educação lançou, em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que apresentou um conjunto de programas que visavam aprimorar a Educação no Brasil, com o propósito de tornar-se instrumento de prestação de contas da qualidade de ensino (SAVIANI, 2007, p. 143).

O PDE, dentre inúmeras medidas, lançou um plano intitulado “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Decreto nº 6.094), prevendo a adesão voluntária dos municípios a algumas diretrizes e o cumprimento das metas projetadas pelo IDEB por parte das escolas das redes municipais e estaduais de ensino até 2022.

O plano, simples e objetivo, foca na qualidade da aprendizagem e estabelece ações voltadas para a gestão democrática, formação inicial e continuada de professores, elaboração e organização de práticas pedagógicas, integração e expansão do uso de tecnologias da informação, reestruturação da rede física e o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Um dos aspectos positivos do PDE foi o resgate da importância dos dados quantitativos, tanto quanto dos qualitativos, como subsídios para a elaboração do plano. O ministro da Educação, Fernando Haddad, na época, também considerou essa espécie de dados, rompendo com a cultura do incomensurável, do imponderável, a fim de conseguir estimar os recursos necessários para garantir a realização das metas estabelecidas.

Assim, o controle de metas objetivas, associando quantidade e qualidade, foi um avanço no olhar sobre o estabelecimento de políticas, uma vez que possibilita a

mensuração dos avanços e/ou retrocessos, também importante, inclusive, na avaliação educacional. Ao ratificar essa ideia, Demo (1999, p. 21) destaca: “É inviável avaliar sem dispor de escala de contraste. Não podemos dizer se algo está mais acima ou mais abaixo, está melhor ou pior, está mais acima ou para menos, sem que tenhamos por trás escala que permita posicionar”.

No que se refere à participação da sociedade, Haddad (2008) defendeu que as escolas, com a participação de toda comunidade educativa – incluindo famílias e comunidade –, devem fiscalizar e acompanhar as metas do Plano. Conclui-se que esse tipo de chamado, aliado a outras ações, congrega as motivações que embasam esta pesquisa em termos de parceria entre escola e família, para que juntos seja possível pensar acerca do desafio de formação, que implica em conceber o indivíduo em sua integralidade.

Um aspecto inovador do Plano de Desenvolvimento da Educação é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): uma nota de referência de zero a dez, composta por indicadores de resultado e de fluxo.

O IDEB tem por base a Prova Brasil, realizada bianualmente. A intenção do governo em relação à proposta do IDEB é eliminar a indústria da repetência e da promoção automática, além de garantir que cada escola, a partir dos resultados do índice, aponte seu indicador de qualidade e estabeleça suas próprias metas. A ideia era garantir autonomia às escolas, identificando seus pontos frágeis e pensando em soluções mais adequadas que atendessem às suas próprias realidades, garantindo algo personalizado de acordo com sua especificidade e, portanto, mais eficiente.

Todavia, há críticas em relação à aplicação do IDEB no que se refere à possibilidade de haver estratégias para melhorar artificialmente os resultados apresentados pelas escolas, como, por exemplo, a aprovação automática dos educandos, com o intuito de evitar o índice de reprovação, e, no tocante ao rendimento escolar, uma vez que se levanta a possibilidade de a escola chamar apenas os melhores educandos para realizarem as provas. Tais atitudes em nada contribuem para a educação, uma vez que se utilizam de dados irreais que não refletem as verdadeiras necessidades da sociedade e até geram encaminhamentos equivocados a partir de situações não condizentes com a realidade.

Nesse sentido, acredito que fraudes sempre poderão existir, no entanto, considero necessária uma ressignificação, nos âmbitos micro e macro, do conceito de avaliação, conforme sabiamente pontua Gadotti (2008):

Ser avaliado e avaliar, não importa a idade, é um direito de todos, desde que não seja utilizada dentro da lógica da empresa privada de cobrar resultados para escalonar, para discriminar. Se cada escola puder conhecer melhor o seu desempenho, é claro que poderá, a partir daí, estabelecer metas específicas e conseguir saltos significativos de desempenho dentro de seu próprio ritmo e de suas próprias condições (GADOTTI, 2008, p. 49).

Entretanto, quando um dado como esse é reduzido apenas a um sentido de “ranqueamento” só contribui para aumentar as desigualdades já tão ressaltadas, especialmente, no que diz respeito às escolas localizadas em periferias e locais menos favorecidos. Dessa forma, os pontos destacados, como necessidades a serem transformadas, convertem-se em desculpas para não se conseguir realizar os objetivos em cada escola.

O Plano também avançou, saindo da cultura de descontinuidade de ações, programas e políticas do Brasil, quando sustentou o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola). Esta, sendo uma iniciativa do Ministério da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, incentivava as escolas a construírem os seus próprios planos, visando a melhoria da gestão escolar, fundamentada na participação da comunidade. Segundo o MEC, o PDE – Escola:

[...] representa para a escola um momento de análise de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores, de suas condições de funcionamento. A partir dessa análise ela se projeta, define aonde quer chegar, que estratégias adotar para alcançar seus objetivos e a que custo, que processos desenvolver, quem estará envolvido em cada etapa e como e a quem se prestará conta do que está sendo feito. É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades em metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho (MEC, 2006, p. 11).

Sobre a valorização dos educadores, importante ponto retomado constantemente por esta pesquisa como um dos fatores imprescindíveis para a qualidade social da educação, o ex-ministro da Educação, Paulo Renato Souza, propôs vincular o aumento do piso salarial a um Exame Nacional para Professores, com a intenção de avaliar os conhecimentos pedagógicos e os conteúdos específicos das disciplinas, recompensando financeiramente os bons resultados. Entretanto, não acredito que essa seja a melhor estratégia para se alcançar a atualização dos educadores, muito menos para garantir a qualidade do ensino, assim como aponta Gadotti (2008):

Concordo com ele (Paulo Renato) que qualquer avaliação, como um momento do processo de aprendizagem, é benéfica e se constitui num direito também do professor. Todavia, ela não deveria condicionar o direito de receber o piso, pois acabaria prejudicando justamente os professores com menos condições, desestimulando-os e, conseqüentemente, piorando a qualidade de ensino (GADOTTI, 2008, p. 54).

Em contrapartida, outro aspecto positivo do Plano, relativo à formação dos educadores, foi a ampliação das atividades da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visa a capacitação e a formação de educadores na modalidade à distância.

Nesse aspecto, é relevante considerar que, mesmo com as novas possibilidades de formação, a longo prazo, não foram constatadas melhorias na qualidade do ensino, o que nos leva a repensar sobre conteúdos e metodologias utilizadas, trazendo, nesse aspecto, também o equilíbrio entre a quantidade e a qualidade.

Nessa perspectiva, o PDE não contribuiu com propostas para formação de educadores, geral e específica (disciplinar e transdisciplinar), que promovessem novas possibilidades de práticas pedagógicas para alcançar diretamente as salas de aula.

Em relação ao financiamento, o PDE também avançou com a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Conforme a Resolução nº 9, de 24 de abril de 2007, o PDDE presta assistência financeira, em caráter suplementar, destinada à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos.

Em contrapartida, desde o lançamento do PDE, as transferências voluntárias e de assistência técnica do MEC aos municípios estão vinculadas à elaboração de um plano municipal com caráter de PDE local (SAVIANI, 2009), denominado Plano de Ações Articuladas (PAR). A elaboração do PAR prevê auxílio técnico de consultores do MEC aos gestores municipais, consoante a resultados de indicadores de qualidade educacional das escolas e dos sistemas de ensino (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012).

A propósito, é relevante apontar que os consultores enviados, em geral, desconhecem a realidade dos locais que visitam e têm limitações de formação pedagógica. Além disso, muitas escolas operam em condições tão precárias que, por melhores orientações que recebam, não conseguem se enquadrar no Plano. Seria

necessário, antes de tudo, investir substancialmente naqueles pontos, historicamente, deficientes, como a infraestrutura e a formação de educadores, buscando atender às necessidades locais primárias (SAVIANI, 2009).

Como um Plano geral e abrangente, cuja efetividade dependa das unidades subnacionais e das escolas, entendemos que o controle, operado pela via do PAR sobre as ações das diferentes dimensões, representa um processo de regulação, à medida que orienta condutas, define as “regras do jogo” e exerce coordenação e controle, objetivados e institucionalizados em dispositivos materiais, legais e técnicos promovidos pelo Estado (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012).

Na teoria, propõe-se a descentralização, o respeito à diversidade e à especificidade local; contudo, na prática, o MEC, por meio do PDE, continua exercendo o poder de definir as regras do jogo, regulando as ações do PAR:

O PAR vem se constituindo no principal instrumento orientador das políticas educacionais desenvolvidas pelo MEC a partir de 2007. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação o MEC condicionou as transferências aos estados e municípios ao cumprimento de 28 diretrizes e a elaboração do respectivo PAR. Esse plano foi concebido internamente no âmbito do MEC estabelecendo novos parâmetros e práticas de planejamento e gestão para os sistemas e redes de ensino. Ao elaborar o PAR o ente federativo (estado, Distrito Federal ou município) faz um diagnóstico da sua rede de ensino, a partir de dados fornecidos pelo próprio MEC, e em seguida são elencadas ações de assistência técnica ou financeira para um período plurianual que podem ser de responsabilidade do MEC ou do próprio ente federativo. Esse novo arranjo político institucional da atuação do MEC complementa-se com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado para avaliar a melhoria da qualidade da educação básica (SOUSA, 2017, p. 1).

O MEC fornece um conjunto de orientações pré-qualificadas que subsidiam a elaboração do diagnóstico, tendo em vista a situação do município nas quatro grandes dimensões do PAR: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. No entanto, se os gestores não se adaptarem às metas do PDE e ações do PAR para as especificidades locais, os objetivos provavelmente não serão atingidos.

Apesar dos problemas crônicos do contexto escolar como infraestrutura, ausência ou insuficiência de recursos materiais e humanos, entre outros, os gestores precisam ter clareza sobre o sentido da educação para que possam distinguir as ações prioritárias para cada contexto escolar.

Pensando na sinalização e no planejamento dessas ações, de forma local e contextualizada e que leve em consideração cada realidade, evidencia-se o Projeto Político-pedagógico (PPP). Aqui, cabe ressaltar a importância da gestão democrática e da participação de toda comunidade escolar no momento de discussão (mas também durante todo o processo) dessas ações e, por consequência, da elaboração do Projeto Político-pedagógico da escola. Como abordaremos mais adiante, as diversas questões em relação a uma gestão democrática, participativa e autônoma, o foco de estudo deste capítulo e premissa, para uma educação verdadeiramente transformadora, influenciam de forma incisiva as concepções que envolvem esse documento tão essencial.

De acordo com Schneider, Nardi e Durlí (2012), é possível observar que há muitos questionamentos e considerações acerca de seu *modus operandi* do PAR. Num primeiro momento, vemos orientações padronizadas enquanto estratégia para a construção do plano, o que demonstra que o MEC, no momento em que impõe a uniformização nos diagnósticos e áreas de abrangência dos indicadores de avaliação, também determina o que é importante e passível, ou não, de apoio financeiro e/ou técnico.

Em contrapartida, outro ponto citado pelos autores é que o caráter descentralizador, na implementação dessa política pública, responsabiliza o município por resultados avaliativos educacionais. Com sua adesão ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, “o município se compromete a cumprir as ações propostas no PAR e a divulgar a evolução dos dados educacionais à população local de modo a promover o controle social das ações” (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012, p. 309).

Essa dinâmica de elaboração do PAR e de sua metodologia, não possibilita aos municípios a indicação de outras metas e ações de formação que não as do conjunto definido pelo MEC. No entanto, são-lhe imputadas todas as responsabilidades no alcance dos resultados. Ora, um processo como esse, configura uma modalidade de descentralização de encargos executivos que preserva a decisão no centro, conformando condições de regulação (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012, p. 309).

Para Vieira (2011), trata-se de uma “descentralização que vem do centro” (p. 129), ou, nas palavras de Menezes (2011), uma “descentralização tutelada” (p. 68).

As novas concepções, abordagens e métodos das práticas de planejamento e gestão da educação pública, nos últimos anos, assumem o *modus operandi* da

iniciativa privada, ao incorporar suas formas de planejamento, como o método por excelência para o planejamento e a gestão. Essa visão de planejamento se apresenta por meio de políticas de alcance nacional, em sua maioria, de caráter centralizador e homogeneizador, mais uma vez desvelando a essência da lógica de política educacional, pensada sob a ótica do neoliberalismo.

A crítica dos autores, com relação à maior fragilidade do PDE, é a ausência de uma metodologia de implantação, visando novas possibilidades de proposta curricular. Além disso, para superar os desafios da educação brasileira, é também necessário um maior investimento financeiro, para tornar viáveis as ideias políticas.

Falta também ao PDE uma visão do coletivo, visto ser indispensável ouvir a sociedade e contar com seu apoio. O Plano precisa ser construído colaborativamente, a partir das especificidades dos cidadãos brasileiros, em especial, dos sujeitos que estão no chão das escolas, na base do sistema educacional (educadores, educandos, gestores escolares, funcionários, famílias e comunidades), no que diz respeito à elaboração, à implementação e à avaliação. A premissa de construção coletiva não diz respeito apenas ao PDE, mesmo sendo fundamento essencial para todas as políticas públicas.

Pensando em termos de políticas públicas construídas de modo coletivo, recentemente, no ano de 2017, após três anos de discussão ao longo dos mandatos de Dilma Rousseff e Michel Temer, o governo homologou e apresentou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relativa, inicialmente, às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Apesar da discussão sobre o documento parecer recente, a indicação da necessidade de conteúdos mínimos e de uma formação comum a todos já era sinalizada no artigo 210 da Constituição Federal de 1988. A LDB 9394/96, por sua vez, em seu artigo 9º, parágrafo IV, também estabelecia que, em regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, a União deverá elaborar um documento que norteie todos os currículos, englobando os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio de todos os sistemas de ensino, assegurando formação básica comum. Essa necessidade ficou mais explícita no Plano Nacional de Educação, em 2014, iniciando no ano seguinte as discussões e as consultas em torno da Base Nacional Comum Curricular. Após muitas discussões e três versões, foi homologada em 2018 com a inclusão da etapa do Ensino Médio, após a Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

No tocante à participação da sociedade, o Ministério da Educação, com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), registrou 12 milhões de contribuições da sociedade civil, contando com a participação de educadores, organizações do terceiro setor e entidades científicas na consulta on-line da primeira versão da BNCC. Já na terceira versão, antes da aprovação, as contribuições ficaram por conta de leituras críticas, manifestos, cartas abertas, entre outros documentos, além de cinco audiências públicas, das quais uma por região, tentando garantir, assim, a representatividade de participação em todo o território brasileiro.

O documento tem por finalidade estabelecer um patamar comum de aprendizagem a todos os educandos do País. Ao longo da Educação Básica, essas aprendizagens, consideradas essenciais, devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam o desenvolvimento dos educandos. Nesse documento, o termo competência é definido como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)”, “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)”, que se une com “atitudes e valores” e “pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC, ao adotar tal definição, relaciona intimamente a educação formal ao desenvolvimento de competências humanas com foco no fortalecimento de valores e relacionamentos, visando a “transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”. (BRASIL, 2018, p. 8).

As dez competências definidas pelo documento são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 8).

Com relação à concepção de “competências gerais”, o documento aponta que, fundamentada pela Constituição, a LDB se refere ao básico-comum e diverso em matéria curricular no Brasil:

[...] as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2018, p. 11).

O Artigo 26 da LDB determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Ainda no tocante ao currículo, a Base Nacional Comum Curricular (2018) aponta que

os currículos e a BNCC têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018, p. 16).

A base previu ainda em seu texto que essas decisões devem ser resultado de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade.

Quanto à possibilidade de compreensão da sociedade em relação ao estabelecimento prévio de competências e habilidades comuns, e possível intenção de padronizar o ensino, o documento afirma ter papel fundamental ao buscar “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15), pela determinação das aprendizagens essenciais para todos os estudantes:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2018, p. 15).

Ainda assim, é necessária uma leitura crítica acerca do discurso, confrontando-o com a proposição das práticas que o próprio documento apresenta. Para Freitas (2018), “a BNCC proposta não terá a função de ‘orientar’ a educação nacional, como seria de se esperar, mas sim de *padronizar* competências, habilidades e conteúdos de norte a sul, determinando o que as escolas devem ensinar e quando. Ela foi equivocadamente fixada como obrigatória e não como uma referência, a partir da qual os Estados pudessem construir as suas próprias bases curriculares”.

Além disso, é preciso entender como a Base será implementada nas escolas e de que maneira se darão as formações dos educadores, no que concerne à compreensão e à implementação do documento. Nesse sentido, Freitas aponta que o MEC entende o papel do magistério como “um coadjuvante que deve ‘conhecer’ a BNCC e aplicá-la, evidenciando a concepção de um profissional da educação desqualificado, seguidor de receitas *no velho estilo tecnicista que escraviza o magistério a processos previamente definidos*” (FREITAS, 2018, p.1). E relata que

em vários países onde esta política educacional foi implantada, inclusive nos Estados Unidos, não se observou melhoria nos níveis de educação que pudesse ser atribuída a ela. No entanto, floresceram tanto a indústria educacional como a privatização da educação. A Nova Zelândia está eliminando a sua BNCC, pois considera que ela foi implantada por uma decisão ideológica e não tem fundamentação empírica (FREITAS, 2018, p.1).

Quando se lança o olhar ao modo como as habilidades específicas se apresentam, por componente curricular e códigos por habilidade para o devido controle, é impossível não corroborar com a crítica que Freitas faz quanto à tendência do professor a sucumbir a um estilo tecnicista, perdendo o princípio de formar indivíduos em sua integralidade. Além disso, o ideal de gestão democrática proposto pela BNCC também é questionável, levando em conta a participação das famílias na elaboração desse documento reduzida a consulta pública da primeira versão e restrita às famílias que tomaram conhecimento dele e a ele tiveram acesso.

Portanto, é primordial analisarmos e questionarmos criticamente as propostas e os direcionamentos do Estado em relação à educação para que não sejamos coadjuvantes em um processo contrário à educação pública, democrática, emancipadora e de qualidade para todos.

2.1.3 Legislação e políticas educacionais: questões legais, políticas e recursos financeiros

Vitor Paro (2000), no livro *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*, destaca:

O caminho para uma sociedade verdadeiramente democrática não pode restringir-se ao voto nas eleições periódicas para ocupantes de cargos parlamentares e executivos do Estado. Uma efetiva democracia social

(BOBBIO, 1989) exige permanentemente controle democrático do Estado, de modo a levá-lo a agir sempre em benefícios dos interesses dos cidadãos. Esse controle precisa exercer-se em todas as instâncias, em especial naquelas mais próximas à população, onde se concretizam os serviços que o Estado tem o dever de prestar, como é o caso da escola pública. Daí a importância de que esta preveja, em sua estrutura, a instalação de mecanismos institucionais que estimulem a participação em sua gestão, não só de funcionários, mas também dos usuários, a quem ela deve servir: colegiados com a participação de alunos, pais e pessoal escolar (PARO, 2000, p. 9).

Na contramão dessa consciência política, trazida por Paro (2000), na área da educação, o educador muitas vezes não percebe que ensinar é um ato político, uma vez que a sua prática tem a função de contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos. Da mesma maneira, o profissional da área da educação precisa conhecer e compreender a dinâmica, os desdobramentos e as formas de participação nas políticas públicas educacionais para que saia de uma postura passiva para assumir uma postura mais ativa, sendo um agente transformador da realidade.

Assimilar as diferenças entre Governo e Estado é o primeiro passo. O Governo é composto por um grupo de pessoas eleitas por tempo determinado para assumir o poder. Já Estado é a estrutura, a instituição que o governo representa. É a nação politicamente organizada em seus três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. Dessa forma, políticas públicas são consideradas o Estado em ação.

É o governo quem formula, implementa e avalia as políticas públicas. A formulação parte do princípio da necessidade da sociedade, de um problema para cuja resolução serão levantadas as adequadas linhas de ação.

Para que a formulação ocorra, é necessário definir o objetivo da política pública, quais serão os programas desenvolvidos e as metas que deverão ser alcançadas. Deve considerar os recursos materiais, econômicos, técnicos, pessoais, entre outros. Além disso, e é aqui que ressalto a relevância dessa discussão, a participação da sociedade na formulação das políticas públicas é imprescindível. Para a elaboração de propostas, os responsáveis por essa formulação devem conhecer de fato a situação apresentada e ouvir os atores envolvidos, de forma que a sociedade participe democraticamente da tomada de decisões sobre ações que sejam contextualizadas, significativas, eficientes e eficazes, bem como definir caminhos alternativos, caso sejam necessários. Isso contribui para a legitimidade das propostas e está de acordo com o regime político do nosso País, no qual a soberania deve ser exercida pelo povo, incluindo as decisões políticas.

Decididos os planos de ações, as políticas públicas passam pela fase da implementação. E, nessa fase, o Brasil foi marcado pela descontinuidade nas ações e pela manutenção da lógica capitalista neoliberal. Nesse período, as políticas estavam sujeitas a diversas alterações para atender à posição política e administrativa do governo, responsável pela execução da política.

Uma boa situação para pensarmos nessas questões – que será tratada em suas especificidades mais adiante – é o Plano Nacional de Educação (PNE). Aprovado pelo Governo Federal em 2014, refletindo necessidades sinalizadas a partir de diversos estudos, o PNE apontou alguns problemas como: a alfabetização, o pleno acesso ao ensino, a formação de professores, entre outros, inclusive, a qualidade na educação. Assim, foram criadas 20 metas a serem atingidas em 10 anos, ou seja, até 2024. O fato é que, após metade desse prazo, a maioria das metas estão cada vez mais longe de serem alcançadas dentro do prazo estabelecido. Um dos principais motivos observados é, justamente, a mudança entre governos, que tem gerado a descontinuidade de diversos programas criados a partir daquelas metas.

Nesse sentido, o atual cenário político-econômico do Brasil não apenas reforça esse ciclo de descontinuidade das políticas públicas, como vem apresentando retrocessos imensuráveis, em um movimento de extrema-direita sob a lógica neoliberal, no que se refere à garantia do atendimento às reais necessidades da educação e da sociedade.

Medidas apresentadas pelo governo recentemente alardeiam o desmantelamento na área educacional, tais como o contingenciamento de 30% do orçamento das universidades públicas do País, justificada pelo ministro da Educação, Abraham Weintraub, como “medida necessária devido à crise econômica, diante da arrecadação mais fraca”, alegando que o Executivo precisa cumprir a Lei de Responsabilidade Fiscal. A Educação brasileira não é responsável pela dificuldade orçamentária, tampouco coloca em risco a saúde fiscal do País, ao contrário, necessita de toda possibilidade de investimento, uma vez que está intrinsecamente relacionada ao necessário desenvolvimento do Brasil.

Na realidade, o que existe por trás dessa postura é a intenção de enfraquecer instituições e pesquisadores com o propósito de investigar e compreender as reais fragilidades e retrocessos nas mais diversas áreas, e apresentá-las à sociedade em um movimento crítico, reflexivo e democrático, que propõe transformação. Além disso, as propostas do atual governo também demonstram a intenção de cercear o

pensamento crítico, quando além do programa “escola sem partido” – movimento político que, segundo seus defensores, pretende combater a “doutrinação ideológica”, mas que, a meu ver, visa o analfabetismo político – defende corte de investimentos nos cursos de Sociologia e Filosofia. A justificativa do presidente foi que o objetivo “é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como Veterinária, Engenharia e Medicina”. De modo que, para o atual presidente, é dispensável que os alunos tenham uma visão global, a qual permita o desenvolvimento da capacidade para reflexão e questionamentos acerca das relações sociais e humanas.

No cenário descrito acima, também é evidente a lógica da desconcentração adotada pelo governo como sistema político do Estado, baseada na organização das decisões políticas no modelo de “cima para baixo” (*top-down*), cuja ênfase é na perspectiva dos representantes do alto nível hierárquico do Governo, sem espaço para questionamentos ou participação dos níveis mais baixos da sociedade. Segundo Cavalcante (2007),

os argumentos usados para recomendar o emprego do modelo top-down referem-se à inter-relação ou mesmo interpenetração dos processos de formulação e implementação que ocorre, sobretudo, em políticas formuladas segundo o modelo incremental. O modelo top-down busca determinar o porquê de certas políticas serem bem sucedidas (bem implementadas), e outras não, partindo de uma definição de implementação como um processo em que as ações de atores públicos ou privados são dirigidas ao cumprimento de objetivos definidos em decisões políticas anteriores, no momento da formulação (CAVALCANTI, 2007, p. 234).

Esse modelo defende a ideia de que por meio dele a formulação das políticas se baseia em uma racionalidade administrativa e ordem burocrática e hierárquica rígidas, o que possibilita o controle de todo o processo das políticas públicas por intermédio da linearidade dos objetivos e ações a serem executadas. Nessa perspectiva, há escassa possibilidade e liberdade para modificações ou novas propostas para as políticas públicas. A implementação, nesse contexto, tem como premissa “a hierarquia da autoridade, a racionalização dos recursos, a otimização dos resultados e a separação entre o mundo político e o mundo administrativo” (CAVALCANTI, 2007, p. 237).

Na perspectiva democrática, o modelo implementado nos programas de governo é o de “baixo para cima” (*bottom-up*) que oportuniza aos diferentes níveis governamentais e não governamentais estabelecer uma interação entre cidadãos com interesses e expectativas diversas e a possibilidade de desenvolver diferentes

estratégias para garantir a participação no sentido das garantias do direito de espaço na obtenção de bens e serviços públicos, mediante novas propostas de objetivos. Diante disso, não há uma linearidade absoluta sob a ótica de um controle perfeito em relação à elaboração e à implementação das políticas, bem como uma racionalidade inerente e articulada entre si, mas sim como o ponto de convergência entre as propostas e as necessidades da sociedade.

Muitas vezes, governos autoritários, conservadores, assumem o discurso da descentralização em que defendem a eficiência das políticas estatais e a transferência de recursos e serviços do aparelho estatal para a iniciativa privada, com a intenção de proporcionar a reestruturação do Estado por meio do controle dos gastos públicos. Brooke (2004) e Campos (1990) apontam que a descentralização, a autonomia e a participação, defendidas no atual momento de políticas neoliberais, são implementadas de acordo com uma agenda neoconservadora, cujo principal objetivo é introduzir, articulados com os modelos de gestão corporativos, novos e mais rígidos controles sobre os professores e administradores educacionais (CASTRO, 2007, p. 134). É o caso, por exemplo de empresas, como o Instituto Natura, Instituto Votorantim, Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, entre outras, que, por meio de sua aparente bem intencionada participação nas decisões envolvendo a educação, oferecem apoio, ao mesmo tempo, para ditar e moldar o tipo de profissional de que necessitam. A consequência desse quadro se traduz em uma educação com fim utilitarista, atendendo a objetivos muito diferentes dos que visam formar um cidadão crítico e participativo no exercício da democracia.

Em contrapartida, sob o viés progressista, a descentralização é entendida como um processo complexo de redefinição territorial, política e administrativa do Estado, que objetiva as relações democráticas com a sociedade por meio da cultura da autonomia e participação dos cidadãos na vida pública. Nessa concepção de descentralização, o relevante é o poder de atuação e decisão da sociedade, não o aspecto desestatizador. Ou seja, não se trata de defender a transferência das responsabilidades do Estado para o poder privado, mas, ao contrário, de fazer valer o Estado democrático de direito, sistema atual do nosso País, no qual o Estado tem o dever de assegurar, por meio das leis, uma variedade de garantias fundamentais aos cidadãos por meio da cidadania e democracia. Para Jacobi (1990):

descentralização significa, em teoria, a possibilidade de ampliação para o exercício dos direitos, a autonomia da gestão municipal, a participação, controle e gestão cidadina no seu cotidiano, assim como a potencialização de instrumentos adequados para o uso e redistribuição mais eficiente dos escassos recursos públicos e para reverter as tendências globalizantes dos projetos de planejamento, possibilitando a desburocratização administrativa e a equitatividade na definição da agenda. Descentralizar não significa só a delegação de funções, mas também a fragmentação do poder através das mais diferentes esferas sociais (JACOBI, 1990, p. 8).

O quadro atual, em relação à educação, revela diversas políticas públicas interrompidas e o desmonte de várias instituições educacionais de comprovada importância. É imprescindível a participação da sociedade para a reversão desse quadro, diante da iminente previsão da grave perda de direitos e prejuízos, sobretudo na área da educação. Dessa maneira, a proposta de descentralização e não a de desconcentração que está posta, como apontado anteriormente, vai ao encontro do que defendo neste trabalho, no sentido de garantir a autonomia das escolas e a participação da comunidade no sistema educacional, desde a construção colaborativa do Projeto Político-pedagógico da escola à participação na formulação de políticas públicas, com respeito às especificidades da educação e que garantam a viabilidade, inclusive financeira, de práticas locais contextualizadas e significativas, identificadas e consideradas necessárias, abrangendo, também, aqueles que estão no cerne em que acontecem essas políticas educacionais, ou seja, no chão das escolas, educadores, gestores escolares, educandos e suas famílias e comunidade. Se mais uma vez retomarmos uma das questões defendidas por este trabalho – a transformação e a visão crítica da comunidade educativa por intermédio da parceria escola-família – seria possível alcançar tal propósito diante de uma participação popular que pouco enxerga suas reais necessidades e lacunas?

Some-se a isso, no contexto político-econômico atual que vivemos, de enfraquecimento da democracia, a necessidade de construirmos resistência a esse modelo neoliberal que vem sendo praticado. É necessário, então, discutir as várias formas de resistência que podemos desenvolver no enfrentamento das relações de poder estabelecidas pela política de extrema-direita que tenta impor um modo de pensar e de organizar o País no modelo de “cima para baixo”, sem espaço para questionamentos ou participação dos diversos níveis da sociedade e de modo autoritário, tenta suprimir todas as formas de participação de conselhos, comissões e demais colegiados da Administração Pública. A função dessas organizações é a de integrar a sociedade civil nas discussões do Governo tais como o Conselho Nacional

dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), o Conselho da Transparência Pública e Combate à Corrupção e o Conselho de Erradicação do Trabalho Escravo, entre outros.

Dessa maneira, precisamos atualizar as diversas formas de resistência e fortalecer o debate democrático nos diversos espaços sociais, especialmente na escola, para lutarmos contra essa proposta que nos faz retroceder em relação à garantia de espaços para participação da sociedade e do exercício da democracia.

Para o enfrentamento desse cenário no qual estamos imersos, parece bastante oportuno retomar o conceito de resistência que Foucault defende, conforme aponta Malavasi (2006):

Para Foucault a resistência se dá necessariamente onde há poder, uma vez que esta é inseparável dessas relações de poder. A resistência é a possibilidade de criar, na instância das próprias relações de poder, espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte. Os vínculos entre as relações de poder e as resistências realizam-se, para Foucault, em termos de estratégia e de táticas: cada movimento de um serve de contra-ofensiva do outro. A complexa relação entre poder e resistência apoia-se, para o autor, em três pontos: a) a resistência é coextensiva e contemporânea ao poder que ela enfrenta. Portanto, não há anterioridade lógica ou cronológica da resistência; b) a resistência apresenta as mesmas características do poder: é tão inventiva, móvel e produtiva quanto o poder. E, igualmente a ele, se organiza, se consolida, vem de baixo e se distribui estrategicamente. As resistências podem fundar novas relações de poder, bem como as novas relações de poder podem suscitar novas formas de resistências (MALAVASI, 2006, p. 41).

Há trinta anos, Chauí (1986) apontava que “se um dia a democracia for possível neste país, ela nascerá dos movimentos sociais e populares, do contrapoder social e político que transforma a plebe em cidadã e os cidadãos em sujeitos que declaram suas diferenças e manifestam seus conflitos”. Observando o cenário atual, Chauí (2018) afirma que hoje somos “uma sociedade autoritária, violenta, hierárquica, que produz o mito de um povo ordeiro, cordial, generoso, sensual e de uma história feita sem sangue”, e reafirma a sua posição de que a defesa da democracia no País deverá ser feita por meio das organizações da sociedade para garantir os direitos fundamentais já conquistados através da participação da sociedade civil que atua com representantes do governo para formular, executar, monitorar e avaliar as ações de órgãos públicos e estatais. Nesse sentido, o modelo que aqui se defende é o participativo, democrático e, por consequência, eficaz de implementação de política pública em todas as áreas.

Sob esse aspecto, a escola, enquanto esfera de poder local, tem grande potencial para oferecer movimentos de reflexão e análise crítica, coletiva e colaborativa acerca de possibilidades e estratégias que visem a qualidade da educação com as famílias e comunidade do contexto na qual está inserida. Para tanto, penso na construção do sentimento de pertencimento que as pessoas poderão desenvolver em seus territórios com o fortalecimento dos vínculos de identificação com o local que, nessa perspectiva, não se trata apenas de um espaço físico, mas de um conjunto de redes estruturadas em torno de interesses identificáveis. Essa identificação leva a indagações sobre o espaço político local, as competições e os conflitos, sobre a memória política local e as formas de exercício do poder. O local é, então, a singularidade, com história e memória próprias, com identidades e práticas políticas determinadas. “Como objeto de investigação o local não é, portanto, apenas fisicamente localizado, mas socialmente construído” (FISCHER, 1992, p. 107).

Quanto aos conceitos de participação, aponta Bordenave (1994, p. 22) que, quando nos referimos a essa expressão, estamos nos remetendo a uma das três dimensões: fazer parte, tomar parte e ter parte. De acordo com o autor

De fato, a palavra participação vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte. É possível fazer parte sem tomar parte e a segunda expressão representa um nível mais intenso de participação. Disso deriva a diferenciação entre participação ativa e participação passiva (BORDENAVE, 1994, p. 22).

Na participação ativa, o cidadão toma parte, age frente à realidade, enquanto na passiva, o cidadão faz parte, apenas integrando a realidade.

Para Habermas (*apud* GUTIERREZ & CATALANI, 1998), participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade; significa construir comunicativamente o consenso quanto a um plano coletivo. Dessa maneira, é imprescindível a construção de espaços de participação, como os conselhos escolares e municipais, por exemplo.

A conscientização de que a escola pública pertence ao público é condição fundamental para envolver todos os segmentos da comunidade educativa, visando impulsionar a participação. Sob essa ótica, os objetivos dessa escola precisam ser de todos e não apenas do Governo ou do diretor da escola. Compromisso gera participação.

A participação e o compromisso não se referem apenas à comunidade interna, mas devem buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo a cooperação interinstitucional (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 171).

Paro (2000, p 10) apresenta o conceito de participação que vai além do controle do Estado, mas também da necessidade de participação dos usuários da escola (educandos, famílias, responsáveis) nos propósitos educativos a que ela deve visar, por meio de ações efetivas que contribuam para o desenvolvimento dos educandos. O autor sugere que, a partir da participação de todos, é possível realizar um estudo acerca do papel das famílias no desenvolvimento dos educandos, bem como as consequências disso para a organização da escola e as implicações em termos de política educacional. Nesse sentido, é possível afirmar que Paro traz a essência dos objetivos aos quais esta pesquisa se dedica.

As políticas educacionais são as decisões do Poder Público em relação à Educação. No Brasil, elas são marcadas por uma sucessão de reformas que procuram solucionar os problemas encontrados na área. Entretanto, com tantas divergências de interesses partidários, tais reformas acarretam descontinuidade e pouca efetividade (SAVIANI, 2008).

Traçadas pela maneira de organização do Estado e sua relação com a sociedade, as políticas educacionais exprimem discursos, ideologias e concepções que se manifestam, objetiva e subjetivamente, na realidade por meio de ações políticas, visando atender emergências educacionais, políticas, sociais e econômicas.

No Brasil, as políticas seguem os contornos da organização e da estrutura da sociedade capitalista, oriunda da globalização, do desenvolvimento tecnológico e do neoliberalismo político-ideológico. Nesse contexto, as políticas educacionais brasileiras demonstram, nas suas orientações, a prevalência da lógica do mercado sobre a lógica social.

Sobre a lógica de ajustar a educação às necessidades do mercado, Pablo Gentili (1995) aponta três premissas da tese da qualidade total:

Que a educação (nas atuais condições) não responde às demandas e às exigências do mercado; que a educação (em condições ideais de desenvolvimento) deve responder e ajustar-se a elas; que certos instrumentos (científicos) de mediação nos permitem indagar acerca do grau de ajuste educação/mercado e propor os mecanismos corretivos apropriados (GENTILI, 1995, p. 156).

É possível verificar que, nessa perspectiva, não há espaço para a formulação do projeto educativo com base no caráter público, na gestão democrática e na inclusão social. Para além disso, essa questão afasta a possibilidade de participação pública, uma vez que, na ideia de atender aos interesses da lógica capitalista exigidos pelo mercado, a parceria escola-família e suas necessidades são diretamente descartadas. À medida que tais necessidades apontam para um olhar direcionado à qualidade social, atender ao mercado exige ignorar essa condição em razão de imposições capitalistas.

Desse modo, no contexto atual, as políticas educacionais mantêm-se desvinculadas da discussão necessária entre educação, pobreza e estrutura econômica, ou seja, desvinculadas das questões sociais. Nesse sentido, Dickel (2011), citando Connell (1996), fala sobre a participação popular (em especial, das camadas menos favorecidas) na formulação das políticas públicas:

Esse contingente da população mantém-se inerte visto que, tal como indica Conell (1996), os “pobres são precisamente o grupo com menores recursos e com pouco poder para contestar as visões das elites elaboradoras de políticas públicas” (p. 20). A pobreza se expressa pela falta de recursos domésticos para o investimento pela família em suas crianças e por essa “vulnerabilidade em relação ao poder institucional”. Tal situação torna-a vítima de uma “violência”, presente nas escolas frequentadas por seus filhos, manifesta em ações que vão desde a “rotulação discriminatória” à solução rotineira de “livrar-se” de um aluno com múltiplos problemas. Esses segmentos sociais, juntamente com os seus professores, integram esse quadro como objeto da ação de tais políticas e como os seus executores, respectivamente, sem participar da sua formulação (CONNELL, 1996, p. 21-25 *apud* DICKEL, 2011, p. 39).

A autora traz à baila o quão pertinente é elencarmos a necessidade de pensarmos a qualidade social conforme este estudo aponta, sobretudo nas escolas que atendem às comunidades menos favorecidas. Se a qualidade social envolve, entre outras coisas, saber-se um cidadão consciente de seus direitos, por outro lado, sua condição de ignorância quanto ao direito de participar os torna automaticamente desqualificados para tal parceria com as escolas. Conscientizá-los e criar oportunidades de participação nestes espaços torna-se um desafio ainda maior e ainda mais necessário.

Corroborando com essa ideia e lançando um olhar à importância dos educadores, Zeichner (1993) afirma que estes não podem ser “meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte” (1993, p. 386). Os educadores, por vivenciarem diretamente os desafios e possibilidades da área da educação, possuem

uma riqueza de conhecimentos e experiências acerca da eficiência e eficácia dessas políticas educacionais, bem como condições de apontar proposições significativas de mudanças que atendam às reais necessidades da educação.

Sob este viés, Dickel (2011), citando Stenhouse (1996) e Elliott (1990), discute a importância do papel do educador-pesquisador como sinalizador das questões citadas acima para o desenvolvimento profissional e enquanto influência na formulação das políticas públicas:

O desenvolvimento profissional para Stenhouse é um processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, e é dependente, portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação. Em sua proposta, os professores deveriam anotar suas reflexões, buscar, entre seus pares, discussões de interesse comum e aprofundá-las de tal maneira que suas pesquisas influenciassem as políticas educacionais (ELLIOTT, 1990, p. 178). Esse processo ficaria limitado caso os professores se debruçassem, solitários, sobre suas práticas. Fazer uso de anotações que lhes permitam tornar públicas suas reflexões e práticas potencializa a possibilidade de cooperação e de desenvolvimento de conhecimentos profissionais que venham a constituir uma “cultura coletiva” (DICKEL, 2011, p. 55).

Para a autora, as políticas públicas, incluindo as educacionais, revelam um tipo de interesse a ser defendido e, conseqüentemente, a defesa de uma concepção de sujeito e de construção de sociedade. O grande problema é que as políticas públicas, guiadas por esses interesses, nem sempre estão em consonância com os reais problemas da sociedade brasileira, impedindo a transformação dessa realidade e a superação de um projeto de vida pautado na competitividade e no individualismo. Se desejamos alcançar com esse público atendido ideais verdadeiramente democráticos e que visem sua participação, é preciso que a escola tenha clareza sobre seu papel transformador diante dessa situação.

2.1.4 Levantamento da legislação e políticas educacionais acerca da participação das famílias na escola

Considerando a importância de leis e políticas públicas que garantam a participação das famílias para estabelecer uma parceria com a escola, apresentarei um levantamento sobre os planos, programas, projetos e ações (Quadro 1), bem como sobre a legislação (Quadro 2), especificamente voltados a esse objetivo para que

possamos compreender fragilidades e possibilidades de avanços nessa perspectiva. A seleção e a exposição dessas ações e legislações são feitas considerando o momento em que começaram a surgir propostas relevantes em relação à efetiva chamada da família para a participação no âmbito escolar. Assim, cabe aqui esclarecer os conceitos de plano, programa e projeto.

Os planos descrevem as decisões oriundas de um planejamento. Contém diretrizes mais amplas, fundamentadas em uma concepção político-ideológica, as quais apontam princípios e finalidades para as ações.

Programas e projetos são elaborados segundo as premissas dos planos. Programas afinam os planos, definindo o perfil dos sujeitos que serão envolvidos com a proposta, além de identificar o contexto e elaborar as ações e as medidas a serem tomadas. Projetos se referem a como serão executadas as ações previstas no planos e programas e definem quem, como, quando e onde tais ações acontecerão.

Quadro 1 – Planos, Programas, Projetos e Ações

Ano	Governo/Ministro da Educação	Proposta	Objetivo
2001	Presidente: Fernando Henrique Cardoso Ministro: Paulo Renato Souza	“Dia Nacional da Família na Escola” (Governo Federal)	Sensibilizar a sociedade para a importância da integração entre família e escola na educação dos alunos e impulsionar essa aproximação respeitando tanto a realidade das famílias quanto a das escolas. De modo a considerar que esse processo precisa ser trabalhado ao longo do tempo e no cotidiano. O Ministério pretendeu também fazer uma grande mobilização para que as escolas passassem a abrir as portas para a família com atividades culturais e esportivas. A ideia era melhorar o desempenho dos alunos e mostrar a importância da participação dos pais na educação dos filhos.
2002	Presidente: Fernando Henrique Cardoso Ministro: Paulo Renato Souza	“Cartilha para pais: Como contribuir no processo de escolarização dos filhos da 2ª e 4ª série” (antigo sistema do Ensino Fundamental), com foco nas disciplinas de português e matemática. (Governo Federal)	Aproximar as famílias e as unidades escolares e firmar parceria por meio de material escrito para os pais, indicando como eles poderiam atuar com seus filhos fora do ambiente escolar.
2003	Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva Ministro: Cristovam Buarque	Projeto: “Escola da Família” (Governo do Estado de São Paulo)	Criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes.

2004	<p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Cristovam Buarque</p>	<p>Programa: “Escola Aberta”</p> <p>(Governo Federal, Ministério da Educação – MEC –, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação)</p>	<p>Repensar a instituição escolar como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana.</p> <p>Estreitar as relações entre escola e comunidade, contribuir com a consolidação de uma cultura de paz e estreitar as relações entre escola e comunidade são alguns dos objetivos centrais do programa.</p>
2006	<p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p>	<p>Movimento “Todos pela Educação”</p> <p>Mantenedores: Dpaschoal, Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Gol, Instituto Votorantim.</p> <p>Parceiros: ABC, DM9 DBB, Globo, Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Instituto Paulo Montenegro, Futura, BID, Patri, Luzio, Itaú Cultural, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Rodrigo Mendes e Fundação Roberto Marinho.</p>	<p>Ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos.</p> <p>Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais, comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade.</p> <p>Site do movimento “Todos pela Educação”</p>
2008	<p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p>	<p>Cartilha “Acompanhem a vida escolar dos seus filhos”</p> <p>(Governo Federal)</p>	<p>Envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, abordando temas diversos.</p>

2008	<p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p>	<p>“Explicar, ouvir e discutir”, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Para pais e alunos das escolas públicas (Governo Federal)</p>	<p>Discutir o que é o PDE, quais são os objetivos e metas, de modo a discutir como os pais poderiam ajudar a construir esse plano</p>
<p>Desde 1976, tendo passado por diversas modificações, do nome aos objetivos</p>		<p>Curso/Programa/Projeto: “Escola de Pais” – Programa Escola da família</p> <p>Durante esta pesquisa, encontrei vários projetos com a mesma proposta e nome (Escola de/para Pais), desenvolvidos em escolas de diversas regiões do Brasil.</p>	<p>Reconhecer as dificuldades no espaço escolar, proporcionar um meio de reflexão às questões nevrálgicas em termos de relacionamento da escola e integrar os pais no âmbito escolar dos filhos.</p>
2010	<p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p>	<p>Documento: “Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares”</p> <p>Realizado pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação (Governo Federal)</p>	<p>Oferecer aos gestores educacionais e escolares informações qualificadas para o desenvolvimento de projetos e políticas de interação escola-família em função da sua missão de garantir aos alunos o direito de aprender.</p>

2015		<p>Projeto “Coordenadores de Pais”</p> <p>Iniciativa desenvolvida pela Fundação Itaú Social e realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Santos (Seduc), em parceria com a organização Comunitas, por meio do Programa Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável. Santos é a quinta rede pública de ensino do País – sendo a segunda de uma prefeitura – a desenvolver a iniciativa. Ela já ocorre nas escolas municipais de Salvador (Bahia) e nas estaduais de Espírito Santo, Goiás e Pará.</p>	<p>Estimular o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, principalmente, com famílias e comunidades de menor escolaridade e maior vulnerabilidade socioeconômica.</p> <p>Intensificar a participação dos pais nos esforços de melhoria do aprendizado, desenvolvendo estratégias que auxiliem professores e gestores na aproximação escola-família.</p>
2017 ¹ - Etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental 2018 - Etapa: Ensino Médio	<p>Presidente: Michel Temer</p> <p>Ministro: Rossieli Soares da Silva</p>	<p>“Base Nacional Comum Curricular” (BNCC)</p> <p>(Governo Federal)</p>	<p>Estabelecer uma base para toda a Educação Básica brasileira, visando uma aprendizagem de qualidade para todo País.</p>

¹ É importante ressaltar que, apesar de a Base Nacional Comum Curricular ter sua homologação durante o Governo Temer, o início da discussão do documento, com participação via consulta on-line para toda a sociedade civil brasileira, deu-se ainda em 2015 durante o Governo Dilma Rousseff sob a gestão do Ministro Renato Janine Ribeiro.

Quadro 2 – Legislação

Ano	Governo/Ministro da Educação	Lei	Conteúdo/Encaminhamento
1988	Presidente: José Sarney Ministro: Hugo Napoleão do Rego Neto	Constituição Federal de 1988	Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010a, p. 34).
1990	Presidente: Fernando Collor Ministro: Carlos Alberto Chiarelli	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA 8069/90	Art. 53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Art. 55 Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Art. 129 São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar.
1996	Presidente: Fernando Henrique Cardoso Ministro: Paulo Renato Souza	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96	Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 12º Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; Art. 13º Os docentes incumbir-se-ão de: VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14º Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes

			princípios: II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
2007	<p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p>	<p>Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE)</p>	<p>Melhoria da qualidade da educação básica.</p> <p>Diretriz XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;</p> <p>Diretriz XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;</p> <p>Diretriz XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;</p> <p>Diretriz XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso.</p>

Recentemente, a Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 2322/15, de autoria do deputado Ricardo Izar (PSD-SP), cuja exigência é a de que as escolas realizem, no mínimo, duas reuniões pedagógicas por semestre entre educadores e famílias dos educandos (responsáveis legais) para avaliação dos resultados.

No corpo do texto, é previsto que pais ou responsáveis legais serão dispensados do trabalho, sem prejuízo do salário, por até oito horas por semestre, para comparecer às reuniões de acompanhamento pedagógico dos filhos ou dependentes legais na escola. O abono será dado para quem apresentar declaração de comparecimento de qualquer instituição de ensino básico, posteriormente alterado pelo relator da proposta, deputado Roney Nêmer (PMDB-DF).

Diante da análise dos quadros, observamos que há certo respaldo legal para a garantia da participação das famílias no contexto escolar. Além disso, é possível perceber que já existem políticas educacionais que visam esse estreitamento de relações. No entanto, estas são geralmente apresentadas no mesmo “formato”, com orientações preestabelecidas vindas “de cima para baixo” e focadas apenas na “formação” das famílias, deixando pouco ou nenhum espaço para que estas tenham voz, vez e escuta reais dentro do contexto escolar, limitando-as a comparecer para apenas ouvir as “verdades” e as decisões da escola.

As relações entre escola, famílias e comunidade, em geral, são deste modo: hostis, distanciadas, veladamente excludentes e antidemocráticas. A escola pressupõe um padrão de educando e família: quem não se encaixa nele é excluído. Espera-se por um ideal de família, ou como ouço falar, “família estruturada” (o que reconhecemos por família nuclear), ou seja, qualquer situação diferente desse padrão é considerada desestruturada e problemática.

Além disso, a escola espera e entende que a participação das famílias e/ou comunidade ocorra somente em momentos específicos, como reunião de pais, festas escolares, auxílio nas tarefas de casa e, “com sorte”, nas reuniões de APM e Conselho Escolar, nas quais geralmente “as regras” são ditadas pela escola. Isso tudo baseado em dois propósitos: “cumprir a legislação” e conseguir auxílio financeiro para a escola.

A respeito da ausência de participação, ou “falsa participação” e exclusão das famílias no contexto escolar, Freire (2001) aponta:

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação (FREIRE, 2001, p. 73).

Em face dessa contingência, Monteiro (2000) classifica a relação da escola com as famílias em quatro tipos: burocrática-formal, tutelar, pragmático-utilitária e participativa e democrática.

Na relação burocrática-formal, a escola interage com as famílias dos educandos apenas o mínimo necessário para cumprir o que dispõe a lei e o que impõem os usos e costumes da cultura escolar brasileira. Matrículas, algumas reuniões formais, algumas solenidades, algumas convocações para tratar os temas específicos (de modo geral reclamações) e ponto final. Infelizmente, no contexto atual, esse é o tipo de relação mais comum entre família e escola.

Na relação tutelar, a escola se envolve mais intensa e calorosamente com os responsáveis dos educandos, mas o faz como se fossem a extensão de seus filhos – como se eles fossem, também, educandos.

Dessa forma, nesse tipo de relação, que geralmente ocorre com famílias muito pobres, com nenhuma ou pouquíssima escolaridade, elas são realmente tuteladas pelos educadores escolares. Percebo esse tipo de relação também nas falas e ações de alguns educadores, e até mesmo, em políticas públicas no formato da “escola para pais”.

O terceiro tipo é a relação pragmático-utilitária, na qual a escola tem uma visão instrumental da família, enxergando-a como uma fonte de recursos materiais, financeiros e de trabalho voluntário para a realização de seus objetivos administrativos ou pedagógicos. Assim, as famílias são chamadas a prestar serviços, envolver-se em campanhas, participar de quermesses, promoções e outros tipos e iniciativas nessa

linha. Esse tipo de relação tem sido defendida e compreendida por educadores e por famílias e comunidades como a única forma de participação.

Por fim, no quarto tipo de relação, a participativa e democrática, não existe uma relação de subordinação de nenhuma espécie entre educadores, famílias e comunidade. Todos devem atuar, não de forma paralela (cada um por si), nem de forma antagônica (opondo-se uns aos outros), mas de forma convergente e complementar, cooperando ativamente para atingir objetivos comuns. Esse é o tipo de relação na qual acredito e é quase inexistente nas escolas do século XXI.

Todavia, em relação às políticas e programas, propostos para a participação das famílias, a partir de 2004, é visível a preocupação em abandonar ações pontuais, ampliando as propostas para programas com maior regularidade e consistência. Pretendendo sucesso e visando maior envolvimento nessas ações, observam-se parcerias com instituições de reconhecido prestígio como a ONU e a UNESCO. Nos anos seguintes, percebe-se também uma ampla chamada de toda a sociedade para tomar responsabilidades nessas questões, inclusive, órgãos privados e empresas. Na tentativa de abarcar as famílias nas tomadas de decisões em maior âmbito, destaca-se a proposta “Explicar, ouvir e discutir” o PDE, em 2008, tendo como objetivo a possibilidade de que as famílias pudessem contribuir na elaboração do documento. A legislação, produzida na época, também aparenta acompanhar as intenções observadas até aqui, uma vez que buscam firmar um compromisso com “Todos pela educação”, conforme o próprio Plano de Metas sugere em 2007. Por outro lado, há uma ressalva quanto à presença de tantas empresas privadas ligadas às propostas. Tal fato poderia representar uma intenção velada de atendimento a interesses da lógica de mercado, evidenciando, na verdade, uma política educacional neoliberal.

No entanto, observamos ser apenas no documento elaborado em 2010, “Interação Escola-Família: Subsídios para práticas escolares”, que encontramos possibilidades de reflexão histórica, conceitual e política, voltadas para as ações da escola/educador/gestor, que visem o real estreitamento de relações entre escola e família com respeito às especificidades locais.

Nesse mesmo documento, é possível ter acesso a um levantamento acerca da pequena quantidade de iniciativas em âmbito nacional (16), entre projetos, programas e políticas, desenhados especificamente para estimular a relação escola-família (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 33), dos quais parte foi interrompida após curta duração. Castro e Regattieri (2010, p. 33) lembram:

Isso pode indicar tanto que tais experiências foram projetadas como eventos pontuais – dia da família na escola, ação comunitária, festividades –, quanto a dificuldade de conceber e implementar uma proposta mais consistente. Estes fatos contrastam com o discurso difundido por pesquisadores, educadores, gestores educacionais e legisladores sobre a importância de se trabalhar em conjunto com a família dos alunos. Como ler esta distância entre o suposto consenso sobre a relevância de aproximação das escolas com as famílias e a dificuldade de se conceber e implementar programas ou políticas nessa direção? Parte da explicação parece estar na conjunção da complexidade do tema e das inúmeras dificuldades que as escolas públicas brasileiras enfrentam para acolher o universo das crianças em idade de escolarização obrigatória. As pesquisas mostram também que esta interação nem sempre é cordial e solidária. Ela pode ser uma relação armadilhada, onde nem tudo o que reluz é ouro ou um diálogo (im)possível, como descrevem alguns teóricos mais influentes sobre a questão. Um agravante da dificuldade do empreendimento pode ser, justamente, a falta de referências concretas de experiências municipais e escolares que obtiveram resultados comprovados de uma interação que resultasse em melhoria na qualidade educacional (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 33).

Conforme o documento supracitado, ao começar a elaborar políticas, programas e projetos, cada município ou escola criaria e estruturaria suas próprias ações, conectadas ao conjunto das demais práticas educacionais, consideradas válidas, necessárias e efetivas para a sua própria realidade.

Nesse cenário das políticas educacionais, surge a necessidade de implementação efetiva da gestão democrática escolar como um processo de participação dos diversos segmentos da sociedade na apresentação e decisão de propostas para o funcionamento efetivo da administração das políticas públicas, mas também como forma de contribuição para a democratização do ensino (GENTILINI, 2001).

A escola, como instituição social, pode ser considerada de forma ampla e como um sistema aberto que compartilha funções e que se inter-relaciona com outros sistemas integrantes de todo o contexto social. Entre esses sistemas, o familiar é o que adquire o papel mais relevante no referente à educação e, assim, na atualidade, vemos a escola e a família em inter-relação contínua, mesmo que nem sempre haja atuações adequadas, já que, muitas vezes, agem mais como sistemas contrapostos que como sistemas complementares. Essa diferenciação talvez seja salientada pelo fato de que a escola é um organismo sobre o qual muitas outras instituições impõem exigências e formas de agir diversas, amiúde, descoordenadas e contrapostas.

Para se pensar em políticas educacionais eficazes, contextualizadas e que objetivam a qualidade do ensino, é fundamental que estarem embasadas no princípio

da gestão democrática, antítese de técnicas e/ou ações padronizadas e previamente estabelecidas, caracterizadas pela verticalidade e pseudoparticipação.

Uma gestão democrática, descentralizada, do macro ao microsocial, do governo à escola, deve priorizar a qualidade e a legitimidade das ações, por meio da participação, autorreflexão, contextualização e especificidades dos atores envolvidos.

2.2 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 2001).

A concepção da qualidade da educação surge a partir do processo de redemocratização do País, ao longo da década de 80, fruto dos debates nos movimentos populares. O debate sobre a qualidade da educação, gestada no interior desses movimentos, via a educação como instrumento de transformação social mediante a emancipação do pensamento crítico-libertador. A educação, nessa perspectiva, possibilita aos educandos serem sujeitos do seu conhecimento e aprendizagem, com autonomia para escolher e decidir sobre as suas ações sociais e educacionais. Sob tal aspecto, a escola passa a ser um *locus* em que os educandos exercem o direito de serem sujeitos:

Uma escola que seja vivida ou cujos conteúdos programáticos correspondam à ansiedade dos educandos, e historicamente, culturalmente, socialmente, uma escola em que os educandos exercitem o direito de ser sujeitos (FREIRE, 2004, p. 35).

Nesse momento histórico, uma nova concepção acerca da qualidade social da educação se forma e os debates nessa perspectiva ganham força em oposição à escola tradicional e à discussão sobre a qualidade total de cunho empresarial. Tal concepção ganha importância e fortalece-se no âmbito da escola pública, fomentando novas discussões acerca da necessidade da organização pedagógica e política da educação.

A materialização da qualidade social da educação está presente no Projeto Político-Pedagógico que deve ser elaborado pelas escolas. Nele, manifesta-se o compromisso com a implementação de ações com objetivo de garantir direitos de cidadania, de gestão democrática participativa e com a política de inclusão social.

Essa concepção se opõe à concepção hegemônica, fortemente enraizada no sistema educacional, com extrema tendência homogeneizadora e excludente. A perspectiva da qualidade social da educação exige a prática democrática e a efetiva gestão democrática que possibilite verdadeiramente a participação da comunidade que se insere nas decisões sobre os destinos da escola, havendo, com isso, a efetiva participação família-escola.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 1).

Nesse sentido, é possível afirmar que qualidade é um conceito histórico, definida por um conjunto de variáveis como a desigualdade social, a garantia do direito à educação, a organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização (BRASIL, 2009, p. 30).

Ao tratar da qualidade da educação, não é possível dissociá-la da questão referente à democratização do ensino; afinal, “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1995, p. 177). Assim, nesse ponto, assumo a premissa de que a garantia e o direito à educação para todos se torna hoje um dos principais indicadores de qualidade social, uma vez que, em muitos casos, somente por meio da educação é possível o acesso a outros indicadores de qualidade social, principalmente, nas áreas mais periféricas e menos favorecidas.

Paralelamente, a qualidade social da educação é definida por Dourado (2007, p. 12), de forma que “quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação”. Portanto, para esse autor, a educação, como indicador de qualidade social, não trata apenas de garantir o acesso à educação a todos, embora este seja um grande avanço, haja vista que historicamente nem sempre esse foi um direito ofertado a todos. Além de garantir o direito à educação, mais do que isso, é preciso garantir o direito não a

qualquer educação, mas a uma educação de qualidade. Assim, o autor afirma que, além da necessidade de se estabelecerem padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há também a de mensurar a eficácia e a eficiência dos sistemas educativos. Além disso, afirma que, para que a educação obtenha resultados concretos, é preciso considerar a qualidade como tendo fatores intra e extraescolares:

As dimensões mínimas comuns da qualidade da educação no plano extra-escolar devem incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no âmbito do Estado. No plano intraescolar a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar (DOURADO, 2007, p. 24-27).

Como lembra Dourado (2007), outro ponto a ser retomado é a garantia dessas dimensões como dever do Estado em primeiro plano, assinaladas no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Observamos que ainda hoje há uma tendência das escolas em geral de responsabilizar e culpabilizar exclusivamente as famílias no que se refere a não permanência dos educandos na escola e fracasso escolar destes. Entretanto, sabemos que tal responsabilidade também pertence ao Estado e à escola. Tal observação ajuda a entender a crescente fragilização da relação escola-família, tornando ainda maior o desafio de pensar um modelo de educação levando em conta a luta pela qualidade social nesse aspecto.

Gadotti (2008) assinala que a qualidade da educação tem um importante componente socioambiental, cultural e político, já que, como mencionado anteriormente, a educação, muitas vezes, é o principal e primeiro acesso dos menos favorecidos a outras questões de qualidade social. Padilha (2007) contribui com essa discussão defendendo a necessidade de uma educação com qualidade *sociocultural e socioambiental*.

Se queremos uma educação para a vida, para a satisfação individual e coletiva, que nos ajude a ter um contato sensível e consciente com o belo e, ao mesmo tempo, que nos ensine a cuidar do planeta em que vivemos de forma sustentável, temos, então, de falar não simplesmente de qualidade de educação, mas, como prefiro chamar, de qualidade sociocultural e socioambiental da educação. Trata-se, nesse caso, de trabalharmos na perspectiva eco-político-pedagógica, que nos remete à formação ampla e integral das pessoas, visando à recuperação da totalidade do conhecimento, dos saberes, dos sentimentos, da espiritualidade, da cultura dos povos e da história da humanidade em íntima conexão com todas as formas de vida no nosso ecossistema (PADILHA, 2007, p. 22).

O planeta clama por atitudes de respeito ao meio ambiente, à diversidade sociocultural e ao cuidado nas relações entre os seres. Nesse contexto, uma educação de qualidade se propõe resgatar o sentimento de pertencimento, coletividade e colaboração por meio de formação que contemple o desenvolvimento integral das pessoas, também enquanto habitantes e extensões do meio em que estão inseridos. Dessa maneira, entendo que uma concepção de educação que persiga tais ideais precisa estabelecer conexões compatíveis entre seus atores, tornando todos agentes igualmente responsáveis na realização desses objetivos.

Gadotti (2010), em citação sobre o documento político da Reunião da sociedade civil, realizada em Brasília, no ano de 2004, paralela à quarta reunião do Grupo de Alto Nível da Educação para Todos, definiu a qualidade em educação como

um processo que exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades. Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo o planeta (Reunião da sociedade civil, 2004, mimeo, p. 1).

Garantir uma educação com qualidade social significa garantir uma aprendizagem transformadora para todos os cidadãos. Muito além do que preconiza a ótica neoliberal de aquisição de conhecimentos úteis e aspectos individualistas e competitivos, a educação, com qualidade social, concentra-se no que se aprende e não no ato de aprender (GADOTTI, 2008, p. 51).

Dessa maneira, pensando no âmbito da organização intraescolar, a gestão da escola, sob o prisma de uma educação com qualidade social, revela um caráter estratégico visando ao exercício da função política e social da instituição educacional. Nesse sentido, muito mais que a administração das questões internas da escola, os gestores escolares se articulam com os atores externos, entre eles, as famílias e a comunidade. A escola representa a um só tempo “espaço de democratização e de educação individual e de transmissão dos valores coletivos e da consciência social” (PUIGRÓS, 1998, p. 10). Portanto, a participação, o respeito e a valorização dos conhecimentos de toda comunidade educativa, incluindo as famílias dos educandos, são pressupostos fundamentais para uma aprendizagem com qualidade social.

Levando ainda em consideração os agentes do ambiente intraescolar, temos como ponto crucial os docentes e sua formação continuada, a qual está

intrinsecamente atrelada à garantia de condições de ensino aos educadores, e que por sua vez, são indiscutivelmente necessárias para se pensar em qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Ampliando a questão formativa com foco na qualidade social, além dos docentes, a educação precisa investir na formação e no exercício para a cidadania desde a infância, na democracia como modo de vida, dentro e fora do contexto escolar. Para isso, é imprescindível considerar na relação de ensino aos educandos a qualidade sociocultural destes, conhecendo seus projetos de vida sob uma perspectiva ética, estética e ecopedagógica (GADOTTI, 2008, p. 82).

Ferreira (2003) aponta que o ensino é uma prática social

não só porque se concretiza na interação professor/a-aluno/a, mas também porque estes sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Falo de uma aprendizagem dos conteúdos da vida que abrangem os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos éticos de convivência social. Este rigor é o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, a fim de que os alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais da educação e profissionais em geral, possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos em caráter (FERREIRA, 2003, p. 113).

Nessa direção, por intermédio desse ensino ao qual Ferreira se refere, entendo que a questão da qualidade social na educação remete à finalidade do saber enquanto instrumento do ser cidadão, da busca pelo “ser mais” (FREIRE), não para atender às necessidades do mercado, mas subsídio para a emancipação individual e por consequência, subsídio para emancipação da sociedade.

Podemos afirmar que todos esses aspectos em relação à qualidade social da educação até aqui mencionados encaminham-nos a pensar na relação de parceria entre escola e família, buscando o desenvolvimento integral dos educandos, bem como a formação de toda a comunidade escolar como cidadãos transformadores do *status quo*, o que nos remete inevitavelmente a um trabalho efetivo e intencional de socialização e conscientização.

Muitos autores apontam que a sociedade em geral precisa superar grandes desafios nesse sentido, uma vez que ainda permanece conservadora, como relata Gómez (1998):

A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece

puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade. Por outro lado, a escola não é a única instância social que cumpre com esta função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto a influência reprodutora da comunidade social (GÓMEZ, 1998, p. 14).

É preciso destacar o que está presente no debate atual: a importância que assume o trabalho de conscientização da realidade social não apenas com os educandos, mas também com as suas famílias, instância essa que exerce grande influência na formação das crianças. Em contrapartida, se pensarmos na universalização do ensino pelo menos nas últimas três décadas – o que levou mais crianças a terem acesso à escola – e na crescente demanda de ampliação do tempo diário escolar das crianças – levando cada vez mais famílias a usufruírem das propostas de educação em período integral e fazendo com que as crianças permaneçam mais tempo nesta instituição –, podemos afirmar que, embora a escola não se constitua como a única instituição desenvolvidora dos processos de socialização, tem se constituído cada vez mais como uma das principais. Isso nos faz pensar, a partir das palavras de Gómez (1998, p. 14), que a escola, por meio de sua organização, suas regras e contratos implícitos (ou nem tanto), tem tido peso cada vez maior na propagação das desigualdades.

Muitos se preocupam com o mundo que deixaremos para as crianças, mas não se pode esquecer que é extremamente relevante considerar o que crianças ou cidadãos deixaremos para o mundo. Serão eles (seremos nós) capazes de transformar realidades, injustiças e desigualdades sociais, econômicas e culturais, uma vez que elas são reproduzidas e conservadas pela própria escola?

Por outro lado,

O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo, bem como com as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade (GÓMEZ, 1998, p. 14).

Não se pode ignorar o que já foi feito e deu certo, para não correremos o risco de reforçarmos o desastroso quadro que já está posto nas políticas educacionais: a descontinuidade das ações. Ainda assim, prezar pela continuidade de boas políticas de educação não significa fechar os olhos ao que necessita ser mudado, mas sim, afinar o olhar para perceber o caminho já percorrido e aonde se pretende chegar,

tendo em mente esse percurso antes de dar os próximos passos. Para Gómez (1998, p. 15), “Nas sociedades contemporâneas, objetivo básico e prioritário da socialização dos educandos na escola é prepará-los para a sua incorporação no mundo do trabalho e também para a sua formação como cidadão para intervenção pública”. Em relação à formação para a cidadania ativa, levando em conta que Gómez a considera imprescindível à preparação para o mercado de trabalho, é possível concluir que, na verdade, tal proposta trata-se de uma maneira velada de manter e/ou reforçar a realidade atual da lógica neoliberal, em prol da “ordem social”. O direcionamento que a escola dá ao Projeto Político-Pedagógico reproduz essa lógica neoliberal, deixando de cumprir com sua real função política, social e pedagógica pautadas em princípios democráticos, que defendo neste trabalho, apresentando-se como um documento imposto e “padronizado” por agentes externos à comunidade educativa, reduzido apenas a uma necessidade burocrática obrigatória.

Gómez (1998) nos ajuda a pensar sobre o processo de socialização que a escola deve proporcionar frente à realidade atual:

Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar (GÓMEZ, 1998, p. 15).

E complementa:

Entretanto, a escola através da posição conservadora (ora explícita, ora implicitamente), aceita, transmite e consolida o *status quo*, da realidade que se impõe inexoravelmente, através do individualismo, competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. É o conformismo e reforço do “capitalismo selvagem” (GÓMEZ, 1998, p. 16).

Uma vez compreendido que a escola é um grande mecanismo de socialização, é imprescindível observarmos a que tipo de socialização o currículo se propõe. Entre os aspectos existentes, estão a seleção e a organização dos conteúdos do currículo, o modo e o sentido da organização das tarefas acadêmicas, a ordenação do espaço e do tempo na aula e na escola, as formas e as estratégias de valorização da atividade dos educandos, os mecanismos de distribuição de recompensas, como recursos de motivação extrínseca e a forma e grau de provocar a competitividade ou a colaboração, os modos de organizar a participação dos educandos e o clima de

relações sociais, presidido pela ideologia do individualismo e da competitividade ou da colaboração e da solidariedade.

Sob essa perspectiva, a socialização que defendo e que contempla a relação de parceria entre escola e família e a qualidade social da educação, refletindo princípios mais justos e democráticos, em prol de uma educação transformadora, ainda é um grande desafio para a escola, uma vez que aquilo que tem prevalecido, no cenário educacional, é a ausência de debates e práticas sobre a temática discutida acima. As escolas estão cada vez mais fechadas à participação da comunidade externa e interna, incluindo a participação docente na gestão escolar. As propostas pedagógicas são impostas por “agentes invisíveis” externos à escola e executadas sem a produção da contrapalavra.

A relação da escola com outras instituições, no que se refere ao contexto social que os educandos estão inseridos (extraescolar), dá-se por meio do estreitamento de relações com as famílias destes e com a comunidade, motivo pelo qual a escola deve compreender as especificidades das influências da socialização:

As inevitáveis e legítimas influências que a comunidade exerce sobre a escola e sobre o processo de socialização sistemática das novas gerações devem sofrer a mediação crítica da utilização do conhecimento, em virtude de suas exigências e necessidades econômicas, políticas e sociais. A escola deve utilizar esse conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e consequências, e oferecer para debate público e aberto às características e efeitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de processo de reprodução (GÓMEZ, 1998, p. 22).

A escola deve direcionar as suas ações e projetos de acordo com as necessidades identificadas nos estudos sobre a realidade em que se encontra a comunidade educativa e, por meio de uma relação dialógica, fomentar a reflexão crítica acerca do que está posto e as possibilidades de transformação do ambiente escolar, possibilitando, conseqüentemente, a transformação do espaço social em que a escola está localizada. Afinal,

apenas vivendo de forma democrática na escola pode-se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade (GÓMEZ, 1998, p. 26).

A escola democrática exige mudanças, visto que a atual não deve continuar a reproduzir com as famílias a mesma posição conservadora que revela com os

educandos, na qual a relação escola-família limita-se ora à participação dos responsáveis em reuniões de pais e mestres, nas quais, muitas vezes, reproduz-se o modelo da pedagogia tradicional aplicada aos educandos, impondo às famílias informações, decisões e reclamações sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes, ora quando *convocam* as famílias para resolver conflitos e/ou problemas apresentados pelos educandos, ou em momentos específicos de apresentação de trabalhos, que consideram pertinentes de expor e que, amiúde, encaram como uma obrigação. E é isso também o que recomenda grande parte da legislação, que preconizam políticas e programas educacionais voltados para a participação das famílias e comunidade escolar.

Diante desse cenário, é urgente e necessário discutir novos caminhos para a relação escola-família, e, nesse aspecto, uma pesquisa realizada com famílias, apresentada pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação, descrita como Documento Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares, de Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri (2010), aponta alguns aspectos que devem sempre ser considerados nesse tipo de proposta:

- Coleta e organização das informações sobre alunos e familiares: A qualidade de informações que as redes municipais têm sobre seus alunos é um fator importante para seu planejamento geral e também das formas de aproximação das famílias dos alunos;
- Ações de formação dos educadores: A formação dos educadores deve ser pensada no seu conjunto, desde a preparação de informações sobre o desenvolvimento do aluno que serão levadas até as famílias, passando pelo tipo de informação que a escola precisa observar/coletar sobre o contexto de vida familiar, até a capacidade dos agentes escolares trabalharem com essas informações para, enfim, incorporá-las ao planejamento das práticas pedagógicas e/ou de gestão;
- Acompanhamento, apropriação das aprendizagens e avaliação das ações: Os três efeitos mais importantes da aproximação com as famílias nas experiências constatadas foram: a incorporação das aprendizagens obtidas no contato com as famílias dos alunos para organizar serviços e atendimento a necessidades específicas; a ampliação da participação das famílias na vida escolar dos alunos e na relação com os agentes escolares; e a articulação de programas e instituições para ajudar a escola a apoiar os alunos em situação mais vulnerável. Outro encaminhamento interno da aproximação com as famílias é a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação. É avaliando que podemos prestar contas do que estamos fazendo, disseminar boas experiências e corrigir rumos. Embora a avaliação da aprendizagem dos alunos esteja hoje consolidada nos sistemas de ensino, o monitoramento e a avaliação das políticas e dos projetos especiais das Secretarias e escolas nem sempre são realizados;
- Participação no grupo articulador das políticas intersetoriais: deve haver vontade política do executivo municipal para liderar e sustentar um grupo de trabalho com representantes das diversas secretarias e demais órgãos de governo. Um avanço em relação a este ponto é a promoção do planejamento integrado de escolas, postos de saúde e centros de assistência social, por

território. Os diretores de cada um desses estabelecimentos públicos se reúnem periodicamente para traçar juntos metas de atendimento às demandas da população local. A combinação desses dois vetores de encaminhamento – intra e extraescolares – potencializa que os profissionais da educação sintam-se seguros para ajudar seus alunos a enfrentar eventuais adversidades vividas pelo seu grupo familiar, assumindo seu papel na rede de proteção social. A família, por sua vez, pode passar a ter, além de maior respeito pela instituição escolar, a confiança necessária para assumir tarefas para as quais se julgava incapacitada (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 54-58).

Estreitar as relações, estabelecendo parcerias com as famílias no contexto educacional, é uma proposta já reconhecida e amparada pela legislação. Entretanto, há pouco conhecimento de como colocar em prática uma inovação no planejamento pedagógico. Nesse sentido, fomentar a participação das famílias dos educandos e comunidade nas diversas instâncias de democratização da escola (Conselhos Escolares, APM etc.), bem como propor parceria no processo educativo das crianças e adolescentes, ainda é um caminho a ser desvelado pela escola.

O documento *Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares* (2010) apresenta dados de uma pesquisa referentes aos resultados da proposta de interação escola-família, nos quais foram evidenciados um maior compromisso dos educadores com os seus educandos, maior conhecimento das escolas sobre as condições que interferem na aprendizagem de seus educandos, maior participação das famílias e comunidade na escolarização dos educandos, menor evasão e infrequência. Contudo, relacionar as ações de um projeto ou política de interação entre escola e família, com os indicadores de qualidade social da educação, ainda é um desafio que precisará de fundamentação em práticas e pesquisas realizadas sob tal viés.

2.2.1 Gestão democrática, participação e autonomia

As questões levantadas a seguir buscam trazer para a reflexão da organização da escola a perspectiva democrática e a participação ativa da comunidade, contribuindo para a formação integral do educando, de modo a considerar a vez e a voz dos sujeitos envolvidos. Nesse aspecto, é preciso ainda considerar a autonomia de ambos os lados. Se por um lado, a escola precisa ter autonomia para considerar ações a partir de suas próprias especificidades, por outro lado, conforme constatamos em reflexões anteriores, a família precisa ter autonomia para participar dessas ações, tendo poder consultivo e deliberativo junto à escola.

Corroborando com tal ideia, em relação à gestão da educação, Naura Ferreira (2001) acrescenta:

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana (FERREIRA, 2001, p. 306).

Nessa afirmação que Naura traz à tona a gestão da escola como elemento para a promoção humana, envolvendo princípios sociais, é desconstruída a ideia de gestão que lida apenas com questões burocráticas, que somente delibera arbitrariamente e limita-se apenas a uma equipe técnica. A autora aqui outorga à gestão escolar o poder de construção das relações humanas, princípio pelo qual essa instituição sempre deveria ser pautada. Se, apesar dos diversos estudos e mudanças de concepção, essa premissa ainda hoje é ignorada por muitas instituições, por outro lado, durante muito tempo, não havia um parâmetro para pensar a gestão dessa maneira.

Assim, é preciso entender como a Gestão Educacional foi concebida ao longo do tempo e como são incorporados ou descartados certos princípios. Portanto, as questões levantadas a partir daqui pretendem evidenciar como foram concebidos e desenvolvidos os conceitos acerca da gestão democrática. Inclusive, muito antes de se conceber o conceito de gestão democrática, pelo caminho aqui traçado, será possível observar como as concepções de gestão industrial se constituíram como padrões modelizadores para a gestão escolar.

Para tal, Kuenzer (2006) toma como ponto de partida para essa discussão o cenário do final da Segunda Guerra Mundial. Traz a ideia de que a maneira de gerir a educação é fortemente influenciada pelas necessidades do mercado globalizado,

exigindo cada vez mais qualidade com menor custo, a base técnica de produção fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas no pós-Segunda Guerra até o final dos anos 60, vai aos poucos sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade (KUENZER, 2006, p. 33).

Desse modo, ao longo de sua análise, a autora destaca que tal substituição se deu embasada na ideia da organização taylorista/fordista, um misto entre princípios

de administração científica (Taylor e Fayol) e linha de produção (fordismo). Esse sistema preconizava linhas de produção em massa sob o forte olhar de inspetores de qualidade e supervisores e tinha como finalidade produtos homogêneos. Tal modelo de gestão compreendia relações de classes bem definidas com fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais.

Kuenzer complementa:

Esta pedagogia do trabalho taylorista/fordista, foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas (KUENZER, 2006, p. 35).

Nesse cenário, a escola, em seu formato hierarquizado e centralizado, garantia a formação dos cidadãos que correspondiam àquele modelo de sociedade e produtividade.

Com a chegada da globalização e a descoberta de novos princípios científicos, novos materiais e equipamentos são criados, possibilitando uma base mais flexível. À medida que a incorporação da ciência e tecnologia passam a ser dominadas pelos trabalhadores e não mais pelas máquinas, a competitividade aumenta.

Em decorrência, as velhas formas de organização tayloristas/fordistas não tem mais lugar. A linha vai sendo substituída pelas células de produção, o supervisor desaparece, o engenheiro desce até o chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador (KUENZER, 2006, p. 37).

A autora aponta que alguns dos conhecimentos exigidos, a partir desse momento, impactarão o novo modelo de ensino e gestão educacional, como a capacidade de se comunicar fazendo uso de línguas estrangeiras, além da língua materna. Há também a perspectiva de formar um cidadão comprometido com o trabalho e a sociedade, responsável, crítico e criativo. Todavia, com a crescente força do capitalismo e a necessidade de competitividade, como já colocado, o que acontece nesse contexto é a ascendência de poucos profissionais mais qualificados em detrimento de uma grande quantidade de indivíduos excluídos, refletindo o padrão de acumulação e evidenciando a pobreza que começa a crescer a cada dia.

Kuenzer (2003) revela que a qualidade na educação só seria possível e acessível a todos, mediante a democratização da sociedade, ou seja, com a ideia de

que os princípios de formação que o mercado aparentemente propõe e são desejados para esse novo modelo de profissional (cidadão comprometido com o trabalho e a sociedade, responsável, crítico e criativo) fossem dirigidos também ao desenvolvimento social dos indivíduos e não como fim exclusivo de atender aos interesses do capitalismo. Entretanto, seria de uma absoluta ingenuidade supor que um mercado que busca o lucro tivesse como interesse primordial o desenvolvimento social dos cidadãos.

Evidentemente, essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo de formação dos trabalhadores, caso ela fosse assegurada a todos, o que não ocorre. Ao contrário, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa área reforçam cada vez mais a tese de polarização de competências, por meio da oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação, inclusive entre eles (KUENZER, 2003, p. 39).

Ferreira (1998) também traz sua perspectiva a respeito desse cenário, destacando o poder e a forte influência do capitalismo e, conseqüentemente, a consolidação do modelo de gestão delineado:

O avanço científico e tecnológico que se desenvolveu a partir da década de 80 permitiu a formação de oligopólios internacionais e redes globais informatizadas de gestão que possibilitaram as formas globais de interação que presenciamos hoje e que constituem a nova configuração do sistema mundial de produção. Segundo Schaff, estamos vivendo uma nova revolução técnico-científica que engloba três grandes revoluções com enormes conseqüências para a vida humana individual e coletiva: “a revolução microeletrônica”, que mudou o padrão de produção industrial; a revolução microbiológica” com sua resultante, a engenharia genética; e a “revolução energética”. O elemento central neste processo é a substituição da eletromecânica peça eletrônica como base do processo de automação, ou seja, é a implantação da “tecnologia de informação” como eixo fundante do processo produtivo, de computadores mais poderosos e mais baratos dotados de inteligência artificial, capazes de atuar em diferentes níveis e de possibilitar técnicas avançadas de integração. Isto significa dizer que se radicaliza, em nossos dias, uma tendência que vem marcando o capitalismo desde o século passado: a ciência se transforma na “primeira força produtiva” e, conseqüentemente, o trabalho criativo e intelectual (FERREIRA, 1998, p. 101).

E continua seus apontamentos trazendo as conseqüências desse cenário para os dias mais atuais:

Hoje, em vez das enormes corporações do passado com milhares de operários, produzindo desde a matéria-prima aos produtos finais, verticalmente estruturadas com suas imensas redes burocratizadas, se dá a descentralização do processo produtivo. Desta forma, tem-se, em primeiro

lugar, o núcleo da produção, com tecnologia de ponta, onde atua a nova base social da produção, o artesão eletrônico é uma rede imensa de pequenas e microempresas espalhadas ao seu redor e com a tarefa de fornecer os elementos a serem transformados por aquele núcleo de alta tecnologia. A primeira consequência disto foi a dificuldade nova de organização dos trabalhos nestas novas condições, o que ocasionou, em muitos lugares, o desmantelamento das burocracias sindicais corporativas, processo este que tem significado uma diminuição expressiva da presença e da marca dos trabalhadores na sociedade e no Estado, com a conseqüente diminuição da consciência dos direitos sociais. A segunda consequência é o desemprego progressivo que se avoluma dia após dia, gerando insegurança e marginalização cultural (FERREIRA, 1998, p. 102).

Então, surge um pensamento estratégico do mercado para atender às novas necessidades da qualificação profissional a serviço da manutenção do *status quo* do capitalismo. Sob essa perspectiva, o projeto de educação que se pretende está limitado aos interesses do mercado. Dessa maneira, a educação formal e o mercado de trabalho, a educação e a economia, estão intrinsecamente relacionadas e levam-nos a pensar sobre os mecanismos de distribuição de renda e equalização social.

Para Oliveira (1999, p. 74), “o termo equidade refere-se à disposição de reconhecer o direito de cada um, mesmo que isto implique em não obedecer exatamente ao direito objetivo, pautando-se sempre pela busca de justiça e moderação”.

O conceito de equidade social, da forma como aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Internacionais ligados à ONU e promotores da Conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual (OLIVEIRA, 1999, p. 74).

Entretanto, para a autora, não é essa a conotação atribuída à equidade social no atual momento. No que se refere à formação dos trabalhadores, o novo discurso do mercado refere-se a um trabalhador de novo tipo para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que permitam adaptá-lo à produção flexível; todavia, lançando um olhar crítico, é possível constatar que essa formação que deveria ser para todos os trabalhadores, na realidade, não ocorre.

Kuenzer (2003) ratifica essa ideia quando lembra:

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa área reforçam cada vez mais a tese da polarização das competências, por meio da oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica para um número

cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação, inclusive entre estes. Na verdade, cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados. Completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, há uma grande massa de excluídos, que cresce a cada dia, como decorrência do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por esse novo padrão de acumulação (KUENZER, 2003, p. 38).

Nesse cenário, as modificações no modelo de gestão industrial e conseqüentemente escolar revelam a real intenção de “dar ao cidadão liberdade sob tutela, por motivo de força/interesse maior do mercado” (KUENZER, 2003, p. 38), o que vai totalmente de encontro à democratização da educação e por conseqüência, da sociedade, defendida neste trabalho, que entende que todos os bens materiais e culturais devem estar disponíveis a todos os cidadãos. O desafio para que ocorra uma transformação nesse sentido é ainda maior quando identificamos que, além dos esforços neoliberais, essa estratificação entre os trabalhadores dificulta ainda mais a mobilização e a organização coletiva.

Haja vista que até aqui foi abordada a questão da gestão educacional no cenário mundial. Para avançarmos nessa discussão e compreendermos aspectos essenciais da gestão educacional do nosso País, é necessário que façamos, mesmo que breve, um resgate histórico de organização e reorganização das relações de poder da sociedade brasileira, conforme apresenta Melo (2001):

Os traços predominantes do autoritarismo, seja em épocas coloniais, em regime escravocrata, na fragilidade da República dos Marechais, no populismo ou na ditadura militar, forjaram heranças muito fortes na democracia conquistada a duras penas pela sociedade brasileira. O aperfeiçoamento de relações de poder democratizadas e com respeito à cidadania do povo, disputa espaço, dia a dia, com as conservadoras políticas de fisiologismo e coronelismo ainda existentes no Brasil (MELO, 2001, p. 243).

Tendo como precedente essa “herança” histórica, infelizmente, práticas autoritárias ainda são encontradas não só em escolas brasileiras, mas também em vários outros contextos da sociedade. Nesse sentido, é importante percebermos que a discussão sobre a gestão democrática nas escolas não está dissociada da luta pela democratização da sociedade. Para Ferreira:

A gestão da educação compete a direção do processo de organização e o funcionamento de instituições comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira, por meio de um novo conhecimento

que ilumine as diversas formas democráticas de condução do processo educacional (FERREIRA, 1998, p. 104).

Essa concepção de gestão escolar, baseada em princípios democráticos pensada pela autora, vem mais uma vez corroborar com tudo que este trabalho defende. Entretanto, no atual contexto, sob a lógica do Neoliberalismo, o tema gestão está relacionado aos paradigmas que fundamentam as mudanças conservadoras na maneira de pensar a sociedade e a gestão educacional. O discurso aparenta a intenção de propor novas políticas a fim de promover melhorias para a educação, no entanto, “a essência do discurso é facilmente desmistificada se questionarmos o seu caráter público e democratizante e a sua perspectiva de inclusão social” (MELO, 2001, p. 244).

O discurso neoliberal, trazido para o interior das escolas, é o da qualidade total da educação, o qual propõe a gestão empresarial como modelo a ser seguido, visando o pragmatismo pedagógico e a busca por resultados por meio da competitividade e individualismo. É interessante notar que, embora os estudos atuais indiquem uma urgente mudança no modelo de gestão apresentado, o grande período vivido na educação à mercê de interesses neoliberais, cria um enraizamento dessas práticas e concepções, fato que fomenta a necessidade de ampla formação e conscientização acerca da gestão democrática.

Sobre o papel da escola nesse sentido e nesse cenário, Angela Antunes (2005) faz a seguinte provocação:

Se visamos a **formação do sujeito histórico**, capaz de gerir a mudança e ser promotor da democracia, da convivência com justiça social, solidariedade e sustentabilidade, a educação que promovemos na escola precisa ampliar sua atuação para muito além de atender às exigências do vestibular ou do mercado de trabalho tal como é concebido e vivido no contexto da sociedade capitalista, fundamentado na dominação e exploração. O papel da escola cidadã e democrática é criar condições para o bem viver (ANTUNES, 2005, p. 22).

No que se refere à democracia, é imprescindível trazermos à baila o amparo legal garantido pela Constituição Federal (1988), marco do processo de consolidação da democracia no Brasil. Conhecida como Constituição Cidadã, garantiu aos cidadãos direitos que outrora foram cerceados.

Em relação à Educação, o artigo 206, inciso VI do capítulo III, Seção I, consagra a gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino

brasileiro deve ser ministrado. No artigo 205, a Carta Magna determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família:

Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, a gestão democrática, enquanto princípio, coaduna-se com o Estado Democrático de Direito consagrado pela Constituição Brasileira.

Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) corrobora com os princípios da gestão democrática, apontando a presença da liberdade e da solidariedade humana na ação educativa.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No inciso VIII do artigo 3º, A LDB indica a gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino e trata a incumbência dos estabelecimentos de ensino.

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de: VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, é preciso compreender que “há uma sutil, porém essencial diferença entre compartilhar a gestão e democratizar a gestão” (MELO, 2001, p. 246).

O que vem sendo posto pelas políticas de governo é o primeiro conceito, como concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver pessoas e

buscar aliados de “boa vontade” que se interessem em “salvar a escola pública”. Para compartilhar a gestão, não é preciso explicar a situação precária em que se encontra a escola pública, nem tampouco identificar os responsáveis e os determinantes deste quadro. É bastante comprovar que a realidade é grave e precisa ser resolvida, estando a solução nas mãos da comunidade escolar estende-se os pais, os alunos, os trabalhadores em educação (nos documentos oficiais especificados em professores, diretores, anulando-se os funcionários administrativos), as diversas associações do bairro e os empresários. A participação, dever de ofício para uns e voluntariado para outros, revela uma concepção que se afasta da ideia de controle social e se aproxima do conceito de gerência (MELO, 2001, p. 246).

A participação de uma sociedade realmente democrática está muito além do voto nas eleições periódicas para ocupantes de cargos parlamentares e executivos do Estado. Paro (2018), citando Bobbio (1989), aponta que uma efetiva democracia social

exige o permanente controle democrático do Estado, de modo a levá-lo a agir sempre em benefício dos interesses dos cidadãos. Esse controle precisa exercer-se em todas as instâncias, em especial naquelas mais próximas à população, onde se concretizam os serviços que o Estado tem o dever de prestar, como é o caso da escola pública (PARO, 2018, p. 20).

Portanto, é imprescindível que a escola, por meio de uma gestão democrática, favoreça a participação de toda comunidade educativa, incluindo deliberações e avaliações acerca do processo educativo. Entretanto,

o processo de gestão que usualmente é desenvolvido nas escolas baseia-se numa concepção educacional que deriva do paradigma racional positivista, no qual a relação sujeito-objeto é vista de forma fragmentada, gerando daí as relações de verticalidade encontradas no interior das organizações (sistemas e escolas). Com isso, pode-se compreender a postura de dominação presente nas relações de poder que se estabelecem entre professor-aluno e nos organogramas piramidais das escolas. Essas relações são compreendidas a partir da identificação do sujeito, como aquele que tem poder e que ensina, e do objeto, como aquele que obedece e que aprende [...]. São relações que ignoram a intersubjetividade do processo pedagógico e a função emancipatória que fundamenta os fins da educação. A verticalidade das relações se assenta no princípio às relações autoritárias, de dominação subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passíveis na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes de seu tempo (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 151).

Assim, consciente de que essa ainda é uma realidade nas instituições de ensino, é preciso lutar para romper com esses modelos de relações verticalizadas. Torna-se imprescindível buscarmos por uma educação que possa refletir e preparar uma sociedade e que, ao mesmo tempo, leve em consideração as diferenças e

especificidades entre os seus sujeitos, reconhecendo o direito de cada um pautado no conceito de equidade social no que tange às oportunidades de acesso ao conhecimento. Se é essa a sociedade que almejamos, tais relações precisam tomar forma na escola e em sua gestão.

2.2.2 A busca por uma Escola Cidadã

A escola, que inclui toda comunidade educativa, converge com a proposta da Escola Cidadã, a qual Paulo Freire, citado por Gadotti (1997), define como:

[...] aquela que se assume como um centro de direitos e deveres, que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela, que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço, que é coerente com a liberdade, com o seu discurso formador, libertador, que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos, educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, é uma escola de comunidade, de companheirismo, de produção comum do saber e da liberdade, que não pode ser jamais licenciada, nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE *apud* GADOTTI, 1997, p. 11-12).

Por meio da cidadania, do conhecimento e do respeito às especificidades locais, da democratização do poder, liberdade, solidariedade, felicidade, sustentabilidade, postura crítica e identidade cultural, a Escola Cidadã propõe a formação de sujeitos políticos capazes de intervir na realidade.

A concepção da escola cidadã entende que a escola que temos não é uma instituição dissociada do contexto social mais amplo e que ela é resultado da ação humana, sendo possível, portanto, visualizar a construção de uma nova escola que, dialeticamente, vá possibilitando a construção da nova sociedade, com a qual sonhamos. Mas para projetarmos o que queremos é necessário que conheçamos a realidade concreta que constitui a escola e a realidade que a circunda: “a utopia exige conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não penetro para conhecê-la” (FREIRE, 1980, p. 28).

A cidadania, na concepção da Escola Cidadã, prevê a consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia nos contextos intra e extraescolar. Sob este viés, a democracia fundamenta-se em três direitos: Civis (segurança e locomoção), Sociais (trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.) e Políticos (liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos, sindicatos etc.) (GADOTTI, 2004, p. 38-39).

Contudo, além da concepção progressista de cidadania defendida e apresentada pela Escola Cidadã, há outras concepções de cidadania, como a liberal, a neoliberal e a socialista democrática:

A concepção liberal e neoliberal de cidadania, que defende o “Estado mínimo”, a privatização da educação e que estimula a concentração de renda, entende que a cidadania é apenas um produto da solidariedade individual (da “gente de bem” entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado. A cidadania implica em instituições e regras justas. O Estado, numa visão socialista democrática, precisa exercer uma ação, para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios, fazendo valer as regras definidas socialmente (GADOTTI, 2004, p. 39).

Assim como a cidadania, a autonomia e a participação também são pressupostos que orientam as ações da Escola Cidadã. Autonomia, enquanto natureza do ato pedagógico, estabelece, executa e avalia o próprio Projeto Político-Pedagógico por meio da participação oportunizada por uma gestão democrática. Para tanto, é preciso:

[...] uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 2004, p. 35).

Nesse sentido, a autonomia e a participação da Escola Cidadã não se limita à recepção de informações preestabelecidas em algum documento ou reunião. Toda a comunidade educativa deve estar presente, participando deliberativamente não apenas nas reuniões de Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres e reuniões de pais, mas também no planejamento de ensino, na organização de eventos culturais e ações de projetos pedagógicos.

Ao contrário do que foi posto até aqui, enquanto visão histórica, a escola deve pautar a sua prática no diálogo, nos relacionamentos e na ética do encontro, cujo objetivo é criar condições para a aprendizagem (MALAGUZZI *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

É preciso reconhecer que a escola é uma instituição em que os sujeitos trocam experiências, constroem conhecimento e seu entendimento de mundo. A escola deve

ser concebida como lugar de cidadania e liberdade, na qual educandos, educadores e famílias podem se envolver em um processo de deliberação e discussão que visa ao progresso de todos.

Acrescenta Paulo Freire (2000) sobre o assunto:

Não existe um processo educacional neutro. A educação ou funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então torna-se a “prática da liberdade” – o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo (FREIRE, 2000, p. 15).

A escola é um espaço social e cultural. Dessa maneira, ela pode contribuir como um espaço que oportuniza reflexões críticas, ou como potencializadora da manutenção do *status quo*.

Nessa direção, Cortella (2000) afirma:

A compreensão da relação sociedade/escola tende a abrigar, grosso modo, três posturas: o otimismo ingênuo, “que atribui à escola uma missão salvífica”; o pessimismo ingênuo, no qual nada mais é do que “Instrumento de dominação” e; otimismo crítico, onde ela é percebida como instituição social contraditória que comporta, ao mesmo tempo, a conservação e a inovação, podendo “servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, funcionar como instrumento para mudanças” (CORTELLA, 2000, p. 131-136).

Além disso, a escola também precisa desconstruir os valores impostos à sociedade atual pelo Neoliberalismo, os quais incentivam os sujeitos a se entender capazes de vencer e alcançar sucesso sozinhos, desde que tenham habilidades suficientes para competir e ganhar dos demais. Ao contrário, a escola tem o papel de fortalecer o sujeito coletivo para buscar novas identidades e competências político-pedagógicas.

No que se refere à finalidade da escola, Bordignon e Gracindo (2006) discutem as dimensões individual e social:

A educação escolar realiza sua finalidade tanto na dimensão individual, no espaço das consciências humanas, quanto na dimensão social, pois vive e se realiza no espaço coletivo, na relação com o outro, em um tempo e espaço determinados. Assim, a escola tem sua finalidade definida na filosofia da educação, que concebe o ser humano em suas dimensões individual e social, e na sociologia, situando-a no tempo e espaço social. Os fins da educação situam a finalidade da escola no desenvolver o ser autônomo e livre, mas que se realiza pelo fazer ao relacionar-se com os outros, na construção de uma nova sociedade. Assim, a finalidade da escola, nos regimes democráticos, se fundamenta na concepção de homem histórico, autônomo e livre, vivendo

solidariamente entre iguais num espaço e tempo determinados (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p. 154).

Defendo uma escola que fundamenta a sua prática nas concepções política e pedagógica, ou seja, que se corporifica em uma proposta político-pedagógica: política, no sentido de promover a ação transformadora da sociedade, e pedagógica, enquanto essência da função escolar.

Assim, é de fundamental que as concepções de instituição escolar sejam apresentadas, discutidas e ressignificadas, colaborativa e permanentemente, com todos os atores envolvidos nesse espaço, a fim de que a escola seja compreendida como instrumento de transformação social.

2.2.3 Um olhar freireano sobre a gestão democrática e a emancipação da comunidade educativa

Ao pensarmos em toda discussão até aqui assinalada na Educação, não há como falar em gestão democrática, cujos objetivos visam uma ação autônoma efetiva de seus participantes, sem aprofundar o debate, trazendo à baila um dos maiores educadores brasileiros nesse sentido. Paulo Freire tinha claro, em sua trajetória na educação, o quão importante é a partilha de ensinamentos e conhecimento entre os sujeitos de uma comunidade, tornando-os uns responsáveis pelas aprendizagens dos outros e, conseqüentemente, pela construção coletiva e colaborativa de uma escola pública de qualidade.

Um irretocável exemplo (experiência) da revolução e transformação, que uma gestão democrática pode causar na educação e na sociedade, aconteceu durante a década de 1990, período histórico de mudança educacional, quando o educador Paulo Freire ocupava o cargo de Secretário da Educação do município de São Paulo no governo da prefeita Luiza Erundina. Falar de Paulo Freire como gestor público é explicitar a sua teoria na prática, uma vez que ele foi o idealizador de diversas políticas educacionais que revolucionaram a maneira de pensar a escola e os seus sujeitos, tornando-se referência para diversos países.

Nesse momento, sua política educacional sustentava-se em três pilares: autonomia, descentralização e participação. Um pouco antes, Freire, ao pensar as estruturas escolares administrativas, declarou:

Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado [...] O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental (FREIRE, 1987, p. 74-75).

Esse era exatamente o quadro que Freire vivenciava ao assumir o início de sua gestão como Secretário de Educação em 1989. Segundo Franco (2014), o aspecto autoritário, não apenas na educação, vinha como característica dos quatro anos anteriores do governo de Jânio Quadros na prefeitura de São Paulo. Entretanto, esse cenário não amedrontou o patrono da educação brasileira que “por ser autor de uma pedagogia crítica, que tem como horizonte a emancipação do ser humano, em oposição a todo tipo de opressão” (SAUL, 2012, p. 1), investiu na construção de uma “escola pública, popular e democrática” como política educacional para a cidade que adotou para exemplo de prática.

Para Freire, era preciso investir na construção de uma escola cidadã, motivo pelo qual era necessário transformar, coletivamente, a escola existente em um lugar alegre, prazeroso e que fosse um espaço de “educação popular”, cuja “boniteza se manifestasse na possibilidade de formação do sujeito social” (SME/SP, 1989, p. 4).

A gestão de Freire foi baseada em princípios de verdade e transparência acerca da real situação da Secretaria, bem como as possibilidades de caminhos para as mudanças necessárias. A intenção não era de “impor ideias, teorias ou métodos”, mas de “lutar, pacientemente paciente, por uma educação como prática de liberdade” (SME/SP, 1989, p. 4).

A gestão de Paulo Freire foi marcada pelos princípios nos quais acreditava, visitando escolas, ouvindo gestores, educadores e alunos, partilhando decisões. Entre os quatro eixos, pensados por Freire para reestruturar a educação no município de São Paulo, estava o princípio de gestão democrática que visava democratizar o poder pedagógico e educativo em todos os âmbitos, inclusive, para a comunidade escolar, bem como a ideia de qualidade na educação, envolvendo a construção colaborativa de um currículo interdisciplinar e investimento permanente na formação docente. Para Freire,

a qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.

A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência.

O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (SME/SP, 1989, p. 7).

Procurando romper com o modelo de educação que Freire chamou de “educação bancária”, propôs um “movimento de reorientação curricular”, viabilizando para sua construção, a discussão e a elaboração coletiva entre vários segmentos e favorecendo o tripé “ação-reflexão-ação” com o surgimento de novas práticas a partir disso. Esse movimento trouxe ainda a possibilidade de diálogo entre universidade e escola, pois Freire entendia nesse elo a efetiva celebração entre teoria e prática, discurso e ação (SAUL, 2002, p. 6).

Invertendo a lógica do currículo pronto, fechado, proposto pelo modelo de escola tradicional neoliberal, em que a escola apenas executa sem refletir, sem questionar, a perspectiva freireana de currículo propõe a elaboração deste sustentada pela reflexão enquanto práxis, que contribua para a emancipação. O seu processo de construção não deve separar-se do de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve. Por isso, é necessário, nessa perspectiva, o estudo da realidade local, parte integrante do processo de desvelamento da realidade social em que a escola está localizada, uma vez que a práxis opera no mundo social e cultural, e

somente a imersão no cotidiano em que o mundo de significados são produzidos pelas pessoas que lá vivem e objetivam suas existências, poderá desvelar os conflitos, tensões, necessidades, saberes e desejos daqueles que fazem parte da comunidade escolar. O currículo, como uma construção social, não leva em consideração exclusivamente os problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social.

A formação continuada de professores e a proposta de ciclos de aprendizagem também foram pontos primordiais nessa mudança. Muitas dessas propostas foram documentadas no Regimento Comum das Escolas Municipais de 1992 (RCEM), o qual enfrentou algumas tensões e resistências, como por exemplo, a própria proposta de ciclos:

Os ciclos de aprendizagem, da forma que consta no RCEM de 1992, objetivavam romper e superar a lógica da seriação, com a “concepção da educação bancária, a linearidade e a fragmentação curricular, a organização rígida do tempo e do espaço escolar, a avaliação etapista, classificatória, a retenção escolar, a dicotomia entre ensinar e aprender” (AGUIAR, 2011, p. 3). A organização das escolas em ciclos, como era proposta, implicaria no respeito ao estudante, ao seu ritmo de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, ao articular teoria e prática e assegurar a continuidade e a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, enfim, a proposta dos ciclos objetivou ressignificar o processo de construção do conhecimento pelo educando a partir do paradigma epistemológico crítico-emancipatório, que articulava a dimensão sociocultural, considerando a realidade de cada escola e dos educandos, com a dimensão do processo ensino-aprendizagem (AGUIAR, 2011, p. 3). Em 1993, com a eleição do prefeito Paulo Maluf, cujo Secretário de Educação era Sólon Borges dos Reis, não foi possível a implantação dos ciclos como havia sido proposto (FRANCO, 2014, p. 115).

No trecho acima, conforme já evidenciado em alguns pontos ao longo desse estudo, vemos mais uma vez o preço da descontinuidade das políticas públicas de educação.

A gestão Paulo Freire/Mário Sérgio Cortella proporcionou muitas outras conquistas que se tornaram referência como laboratórios de informática, avanços para crianças com necessidades especiais de aprendizagem e defasagem, investimentos na Educação de Jovens e Adultos, garantia de concurso público e plano de carreira para os profissionais do magistério, entre outras. Embora muitas dessas iniciativas tenham sofrido prejuízos com a descontinuidade de gestão, ainda assim o caráter revolucionário de suas ações, sempre prezando o diálogo e a consciência individual e coletiva dos sujeitos, permaneceu reconhecida, conquistando respeito e reconhecimento, principalmente, por meio do título de “Patrono da Educação Brasileira”.

A despeito de tantas conquistas, todas elas à base de muita luta, o atual cenário educacional coloca em questão o legado deixado por Freire. Inquestionavelmente reconhecido e respeitado em âmbito internacional, justamente em seu país de origem o patrono da educação teve inclusive esse título recentemente colocado em dúvida. Durante a elaboração e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento, que como se sabe, está norteando todos os currículos brasileiros, nenhuma única linha sobre a Educação de Jovens e Adultos tão defendida por Freire foi citada. Inclusive, indícios de sua suposta influência “doutrinadora” foram exaustivamente “caçados” no documento em questão por grupos políticos-partidários de extrema-direita para garantir ironicamente uma escola livre de influências políticas, uma “escola sem partido”. Um movimento de pessoas que sequer leram na íntegra suas obras e mal conhecem sua trajetória, repelem-no e o condenam. Pior: desconhecem que o direito que tem de discordar hoje veio como um dos frutos das lutas de Paulo Freire, sem falar dos direitos e conquistas no âmbito educacional que usufruem em razão das conquistas de Freire. Os propagadores de suas lutas têm tido como principal acusação a alcunha de “doutrinadores ideológicos”. O estudo científico como um todo e as universidades públicas, outrora tão defendidas por Paulo Freire, são hoje atacadas pelo próprio atual Ministro da Educação. Diante dessa crise ideológica na educação, defender cada uma dessas conquistas equivale a defender a própria base da educação brasileira e seus princípios mais cruciais sob os quais as classes populares mais necessitadas puderam ser minimamente atendidas.

Muitos dos princípios da gestão democrática escolar são os ideais defendidos por Paulo Freire – exatamente os mesmos que a tornam uma forma de administração e gestão adequada ao momento atual da nossa educação brasileira. Para Freire (1987), o necessário, numa gestão democrática, é repensar e reorganizar o ato de ensinar, com vistas a favorecer o oprimido (geralmente, o educando), ofertando e universalizando o acesso e a permanência ao aprendizado acadêmico, humano e geral.

Porém, como pudemos constatar em reflexões anteriores, a falta de continuidade de políticas políticas, principalmente quando essa descontinuidade acontece visando aos interesses partidários, prejudica seriamente o alcance de ideais como os em que Freire acreditava para ressignificar a educação em sua gestão. Franco (2014) informa que, após a saída de Freire e outros secretários que visavam

dar continuidade às políticas implementadas, o investimento foi justamente no desmantelamento dessas políticas e ideais.

A gestão democrática no âmbito educacional precisa ser um processo contínuo, coletivo e colaborativo de coordenação da prática educacional num dado momento histórico. Além disso, deve contribuir para a formação de cidadãos capazes de se colocar à frente da sociedade em que vivem, enquanto participantes conscientes de suas inserções sociais.

Com caráter mediador e transformador da realidade, a gestão democrática visa superar a visão diminuta, simplificadora e reprodutivista do paradigma positivista, presente ao longo de várias décadas na educação do nosso País.

Essa crise paradigmática, que atinge as escolas, pode ser superada por meio da elaboração de um projeto político-pedagógico que preveja a autonomia e a participação de todos os segmentos escolares, não apenas na elaboração, como também na execução e avaliação das ações educativas previstas no documento.

Ângela Antunes (2005) amplia ainda mais a visão de gestão democrática e autonomia quando nos traz a seguinte reflexão:

A gestão democrática no interior da escola, cria oportunidade de a população apresentar suas insatisfações, seus projetos, seus interesses e, por outro lado, também de ouvir, conhecer e compreender com mais profundidade as condições de trabalho do próprio servidor e ambos os lados têm a chance de se juntar em lutas coletivas, pois há questões que ultrapassam a escola e exigem uma luta mais ampliada na sociedade para mudar para melhor tanto para os funcionários como para a comunidade. Quanto mais a população se sente representada e acolhida pelo funcionário, mais ela defende o espaço público conquistado e melhor é a relação entre o servidor e o cidadão. Servidor e população percebem que são vítimas de uma política econômica e de uma estrutura social que exigem atuação conjunta para a transformação da mesma (ANTUNES, 2005, p. 25)

A autonomia é um aspecto fundamental para a gestão democrática e para a identidade da escola, uma vez que pressupõe o reconhecimento de especificidades e variações entre as instituições escolares.

Além disso, Veiga (1997) aponta que para ser autônoma a escola não pode depender apenas dos órgãos centrais que definem as políticas das quais ela não passa de executora, mas sim conceber sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico e ter autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola. Nesse sentido, Rios (1993) sinaliza a importância do papel dos educadores:

[...] o que se requer dos educadores para essa tarefa, é, fundamentalmente, competência. Construir ética e politicamente a autonomia não teria significado se não se aliassem à perspectiva ético-política a dimensão técnica, o domínio seguro de conhecimentos específicos, a utilização de uma metodologia eficaz, a consciência crítica e o propósito firme de ir ao encontro das necessidades concretas de sua sociedade e de seu tempo (RIOS, 1993, p. 18)

Nessa direção, fica evidente a necessidade da escola em ocupar o seu espaço e lugar como centro do processo educativo autônomo. Gadotti (2004) nos traz o amparo legal do tema no Brasil. Lembra que a autonomia:

[...] encontra suporte na própria Constituição, promulgada em 1988, que institui a “democracia participativa” e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder “diretamente” (Art. 1º). No que se refere à educação, a Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público” (Art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola (GADOTTI, 2004, p. 44).

O autor aponta que a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, da ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, da transformação social.

Cabe à escola preparar e conscientizar os sujeitos envolvidos tanto para a autonomia pessoal, quanto para a inserção na sociedade e emancipação social.

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo e não apenas pensá-lo. Mas, para isso, é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola, na capacidade de ela resolver seus problemas por ela mesma e se autogovernar-se (GADOTTI, 2004, p. 47).

A autonomia prevê novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes. Contrária à homogeneização, a autonomia admite a diferença e a parceria em busca do novo.

A escola autônoma está em constante intercâmbio com a sociedade por meio do investimento nos meios de participação, como por exemplo, o Conselho de Escola, o órgão mais importante de uma escola autônoma. Entretanto,

[...] para que os Conselhos de Escola sejam implantados de maneira eficaz, é necessário que a participação popular, dentro e fora da escola, constitua-se numa estratégia explícita da administração. Além disso, para facilitar a participação é preciso oferecer todas as condições. Costuma-se convocar a população para participar em horários inadequados, em locais desconfortáveis ou de difícil acesso, etc, sem nenhum cuidado prévio. A população precisa sentir-se respeitada, ter prazer e reconhecer a importância do exercício de seus direitos e em participar (GADOTTI, 2004, p. 48).

Esse apontamento coaduna com as observações que fiz ao longo desta pesquisa e de toda a minha vivência nas escolas. É preciso um novo olhar, atento, sensível e criterioso para os convites e organizações de participações das famílias dos educandos e comunidade dentro do contexto escolar. É preciso empatia, é preciso respeito, é preciso alegria. Conforme Antunes nos recorda, é preciso ainda pensar em outras questões:

É necessário investir na formação e exercício da democracia para que a gestão democrática se fortaleça e se consolide. O Conselho de Escola pode nos ensinar muito de democracia, participação e autonomia. Experiências vividas através deles podem ser levadas para outras esferas da sociedade capacitando nossos (as) educandos (as) a serem cidadãos (ãs) mais conscientes e em melhores condições de agir sobre a realidade em que estão inseridos (as), transformando-a para melhor. Precisamos reinventar o poder. Entender que ele não é vivido apenas no Congresso, na Câmara Municipal, na Assembléia Legislativa, no Senado etc. Participar das pequenas decisões da nossa casa (orçamento familiar, por exemplo), do cotidiano na escola (princípios de convivência, critérios de avaliação, conteúdos a serem estudados, elaboração do projeto político-pedagógico, eleição dos membros do Conselho de Escola, eleições diretas para diretor, escolha do livro didático, escolha dos livros paradidáticos), no bairro, na cidade também criam poder de mudança (ANTUNES, 2005, p. 28-29).

Antunes (2005) nos faz pensar sobre o papel do Conselho de Escola, enquanto grupo verdadeiramente democrático, uma vez que, em geral, no atual contexto educacional, quando os Conselhos (incluindo todos os representantes da comunidade educativa) são convocados pela escola a tomar decisões, muitas das etapas do processo já foram previamente vivenciadas sem uma efetiva participação de todos os integrantes desse órgão colegiado, caracterizado por sua natureza consultiva, deliberativa, avaliativa e fiscalizadora sobre a organização e a realização do trabalho pedagógico e administrativo do estabelecimento de ensino, em conformidade com a legislação educacional vigente. Em alguns casos, a decisão somente é confirmada pelo Conselho, influenciado por uma análise já pré-discutida pela escola. É preciso ampliar não só a participação como o grau de envolvimento de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, Virgínio Sá (2001) desvela os

“níveis de profundidade” da participação (preparação da tomada de decisão; tomada de decisão; execução da decisão tomada) representam um primeiro contributo que permite discriminar graus diferenciados de partilha do poder e denunciar até o caráter meramente instrumental de boa parte das ofertas participativas, frequentemente situadas no nível da simples consulta e, portanto, suscetíveis de serem utilizadas para legitimar decisões eventualmente já tomadas (SÁ, 2001, p. 71).

Contudo, o autor acrescenta não basta apenas saber o momento em que ocorre a participação, mas também saber a *proporcionalidade* da representação e a *substância* da própria participação:

[...] se um determinado corpo social está em clara minoria numa determinada estrutura participativa, poderemos estar em presença de um caso típico de incapacidade de determinar/condicionar as decisões por parte desse grupo, apesar de essa presença poder servir para legitimar as decisões aí tomadas. Noutros casos, a representação de um determinado corpo social pode ser majoritária, sem que daí se possa depreender que esse corpo social tem grande influência na organização. É o caso, por exemplo, quando esse órgão tem uma função “decorativa”, ou seja, não dispõe de poderes expressivos (por exemplo de direção). Cabem ainda aqui os casos que a participação tende a ser episódica, concentrando-se apenas em determinados momentos e em eventos muito específicos, configurando aquilo a que Enguita (1992, p. 65) denomina muito expressivamente de “democracia para los domingos y fiestas de guardar” (SÁ, 2001, p. 72).

Assim, fica evidente que a participação não se restringe à colaboração, enquanto um processo de mão única, de adesão e obediência às decisões de um determinado grupo ou representante. Subserviência não é participação e nunca garantirá compromisso.

Participação é um condicionante para a gestão democrática e para as relações positivas entre a comunidade educativa. Para que essa participação ocorra de fato, é necessário que tal objetivo faça parte da essência da escola com um planejamento coletivo e colaborativo prévio enquanto projeto politicamente pensado para esse fim. Sobre a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, Antunes orienta:

A construção do Projeto Político-Pedagógico exige a definição de princípios, estratégias concretas e, principalmente, muito trabalho coletivo. A seguir, apresentamos algumas de suas principais características, bem como alguns parâmetros para a sua operacionalização.

- a. Todas as ações que vamos propor para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola relacionam-se com os princípios norteadores do planejamento dialógico, que visa a garantir a participação efetiva dos vários segmentos escolares na construção do seu projeto.
- b. Sem esquecer que a preocupação maior da escola deve ser o melhor atendimento ao aluno, o projeto político-pedagógico deve partir da avaliação

objetiva das necessidades e expectativas de todos os segmentos escolares. Deve ser considerado como um processo sempre inconcluso, portanto, suscetível às mudanças necessárias durante sua concretização.

c. O projeto deve proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola e também a modificação da coordenação dos serviços, sua própria estrutura formal e estabelecimento de novas relações pessoais, interpessoais e institucionais.

d. Ele deve ser elaborado em termos de médio e longo prazos. Contudo, cabe a cada escola implementá-lo já a partir de iniciado o processo de planejamento. De acordo com suas condições reais e com suas possibilidades, deve-se definir prioridades a curto prazo, partindo, logo que possível, para as ações com vistas à sua implantação.

e. A reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e as teorias que as embasam deve ser prática contínua na unidade escolar.

f. Garantir a avaliação periódica da ação planejada para redimensionamento das propostas (ANTUNES, 2005, p. 35-36).

Pensando sobre a necessidade de participação da comunidade escolar, é possível observar, no que observa Antunes (2005), especificamente no item “c”, que a autora determina como característica própria de um PPP a necessidade de modificar as relações existentes na escola, rompendo com as estruturas que já existem tradicionalmente.

É relevante ressaltar que, como o próprio nome declara (Projeto Político-pedagógico), não é possível construir esse projeto sem uma direção política, e garantir a qualidade social da educação sem levar em conta a diversidade dos espaços sociais em que as escolas estão localizadas, sem perder de vista a compreensão de que o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP é um trabalho de permanente pesquisa, reflexão e ação. Para Gadotti (2004, p. 34), esse processo é “sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”.

Para Veiga (1998), o projeto político-pedagógico

exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É portanto, fruto de reflexão e investigação (VEIGA, 1998, p. 9).

As colocações da autora conduzem ao entendimento de que a construção colaborativa do PPP possibilita a busca por pressupostos teóricos e metodológicos

ressaltados por todos. Além disso, a participação da comunidade permite uma análise do contexto externo, no qual a escola está inserida, além de a ela possibilitar a identificação das necessidades e aspirações da comunidade.

O Projeto Político-Pedagógico não se reduz à dimensão pedagógica, nem apenas ao conjunto de projetos e planos isolados de cada educador com o seu grupo de educandos, mas um produto amplo e específico que reflete a realidade da escola. O PPP “é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 1998, p. 12).

No entanto, a concepção de Projeto Político-Pedagógico, defendida até aqui, não é a realidade encontrada na maioria das escolas. Frequente é o PPP não ser fruto de discussões e reflexões coletivas. Sustentado por pressupostos neotecnicistas, valoriza apenas o preenchimento quantitativo de quadros, fichas-resumo, com um currículo engessado e padronizado para todas as escolas, visando o funcionamento e a eficácia. Nessa perspectiva de PPP, em lugar do movimento pedagógico crítico, produtivo, encontramos um excesso de burocracia que se concretiza por questionários de avaliação estratégica e formulários para apresentação do plano de desenvolvimento da escola, resultando na elaboração do plano de suporte estratégico. Sob esse viés, o PPP é visto como uma burocracia, sem nenhuma reflexão mais substantiva em relação a que modelo de sociedade e de homem que se pretende formar. Além da visão reducionista de escola, essa é uma concepção focada em uma organização política vertical e no “planejamento estratégico, que reduz as possibilidades de autonomia da escola, ao ampliar e fortalecer os mecanismos de regulação, controle e avaliação dessa escola” (VEIGA, 2001, p. 51). Todavia, tais pressupostos se contrapõem às incumbências da escola, definidas pela legislação, na qual ela deve ser *estatal* quanto ao funcionamento, *democrática* quanto à gestão e *pública* quanto à destinação.

Em uma perspectiva progressista, fundamentada na prática social e comprometida com a busca pela qualidade social da educação, o Projeto Político-Pedagógico tem três pressupostos norteadores: filosófico-sociológico, epistemológico e didático-metodológico.

Os pressupostos filosófico-sociológicos consideram a educação como compromisso político do Poder Público para com a população, com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. A escola guarda relação com o contexto social mais amplo. Ora, para sabermos que escolas precisamos construir, que cidadãos queremos formar, nós temos

que saber para que sociedade estamos rumando. Definindo o tipo de sociedade que queremos construir, discutiremos qual a concepção de educação correspondente. A educação é direito de todos e não deve se constituir em um serviço, uma mercadoria, sendo transformada num processo centrado na ideologia da competição e da qualidade para poucos (VEIGA, 1998, p. 19-20)

No que concerne aos pressupostos epistemológicos, a autora acentua:

Os pressupostos epistemológicos levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Nesse sentido, o processo de produção do conhecimento deve pautar-se, sobretudo, na socialização e na democratização do saber. O conhecimento deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser enfocado como processo (VEIGA, 1998, p. 20-21).

Finalmente, quanto aos pressupostos didático-metodológicos,

[...] entende-se que a sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, por meio de métodos e técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas. Como sugestões metodológicas, podemos citar: pesquisa de campo, oficinas pedagógicas, trabalhos em grupo, debate e discussão, estudo dirigido, estudo de texto, demonstrações em laboratórios, oficinas escolares, entrevista, observação das práticas escolares, visitas, estágios, cursos, etc. Os pressupostos didático-metodológicos sugeridos devem pautar-se em um trabalho interdisciplinar que é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino e pesquisa (VEIGA, 1998, p. 22).

Ainda de acordo com Veiga (1998), a construção do Projeto Político-Pedagógico é marcada por três atos bem distintos, porém interdependentes. O ato situacional descreve o contexto no qual estamos inseridos e é o desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional. O ato conceitual se refere à concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem. O ato operacional orienta-nos a como realizar a nossa ação. É o momento de nos posicionarmos com relação às atividades a serem assumidas para transformar a realidade da escola e implica uma tomada de decisão de como vamos atingir nossas finalidades, nossos objetivos e metas. É no ato operacional do PPP que verificamos se as decisões foram acertadas ou não e o que será preciso revisar ou reformular (VEIGA, 1998, p. 23-26).

Além das três etapas citadas, a avaliação processual e coletiva é também uma ação fundamental para o êxito do projeto, à medida que confirma a assertividade e a

qualidade das decisões tomadas ou oportuniza o redirecionamento das propostas por meio de novas possibilidades de ações.

Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível (VEIGA, 2001, p. 57).

Diante de todas essas premissas sobre o PPP, percebemos que, no atual contexto, é necessária uma transformação na concepção de Projeto Político-Pedagógico nas escolas. Nesse sentido, é preciso ter clareza sobre a impossibilidade dos “modelos prontos” e a fundamental autonomia das escolas. Contudo,

a gestão da educação, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de construção e desenvolvimento do projeto político-pedagógico. A gestão da educação acontece e de se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas (FERREIRA, 2001, p. 309).

Assim, a gestão democrática da educação acontece quando há participação e construção colaborativa nos diversos aspectos: PPP, conteúdos, ações, projetos temáticos, espaços de aprendizagem, avaliação, recursos humanos, físicos e financeiros, entre outros. Dessa maneira, assegura-se a indissociabilidade teoria-prática, garantindo uma qualidade decidida coletivamente:

Para possibilitar o desenvolvimento de cidadãos democráticos, a escola precisa de um clima organizacional favorável ao cultivo do saber e da cultura, do prazer e da sensibilidade, desenvolvendo nos alunos capacidades técnicas, políticas e humanas, que os tornem: capazes de aprender; competentes técnica e politicamente; éticos; autônomos e emancipados. Nesse sentido, a escola “produz” pelas relações que estabelece e alimenta, pela estrutura e organização que encarna, por seu papel socializador e pelos conteúdos que transmite (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 158).

Nesse cenário, Gadotti (2004) destaca que “a gestão democrática deve estar impregnada na atmosfera que se respira na escola” e presente em todas as *atitudes* e *métodos* do contexto escolar. Entretanto, o autor relata algumas *limitações* e *obstáculos* em relação à implantação de um processo democrático, confirmado por meio da minha vivência no exercício da docência até os dias atuais:

[...] a nossa pouca experiência democrática; a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases; a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical; o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional; o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional (GADOTTI, 2004, p. 36).

É preciso romper com esse *status quo* e ressignificar para transformar a realidade atual. Para tanto, no que tange ao contexto escolar, é necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica dos sujeitos, participação e envolvimento de toda comunidade educativa, participação e cooperação das várias esferas do governo e autonomia, comprometimento e criatividade ao longo do processo democrático.

A gestão de uma “escola cidadã” requer a quebra do paradigma de gestão fundamentada na cidadania positivista que está enraizada no ato pedagógico, substituindo-a por uma concepção de gestão essencialmente dialética, dialógica, intersubjetiva, que respeite as especificidades das escolas, entendendo a autonomia e a cidadania como processos indissociáveis (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 163):

Na escola cidadã, o poder está no todo e é feito de processos dinâmicos construídos coletivamente pelo conhecimento e pela afetividade, constituindo-se em espaço aberto de criação e vivência. Mas não é um espaço desorganizado, sem objetivos, sem estratégias e sem direção. É um espaço ocupado por sujeitos com circunstâncias pessoais, papéis e responsabilidades distintas. Nesse espaço o gestor é o coordenador, com conhecimento técnico e percepção política, não mais o dono do fazer e, sim, o animador dos processos, o mediador das vontades e seus conflitos.

Por ser a escola o espaço no qual se efetivam as políticas, programas e ações governamentais para a educação, é dela que devem sair as maiores contribuições para tais políticas, tendo como perspectiva o direito à inclusão social e à cidadania.

Para que esse cenário se consolide, é preciso investir em parcerias significativas para o sucesso de tal estruturação. Um agente primordial no processo é o docente, uma vez que é quase sempre quem tem maior contato e vínculo com as famílias, reforçando a ideia acerca da necessidade e importância da prática docente ir além da sala de aula e ultrapassar os muros da escola. Gadotti (2007) reforça esta ideia:

A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica? (GADOTTI, 2007, p. 5).

Por essa razão, a escola precisa conhecer a realidade social dos seus educandos e familiares. Precisa compreender o contexto em que estão inseridos para que, juntos, escola e famílias possam definir e intervir consciente e criticamente como agentes transformadores da realidade existente. Para tanto, a escola deve oportunizar a participação de toda a comunidade escolar de forma democrática, contextualizada e significativa:

Não podemos esperar que uma escola seja “comunitária”, numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la (GADOTTI, 2007, p. 5).

O método dialógico e a valorização da cultura do aluno e suas famílias, proposto por Freire (2007), associado à força cultural dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, proposto por Saviani (2008), são, a meu ver, fundamentais na busca por uma pedagogia crítica que visa à transformação da sociedade pela conscientização e conhecimento sistematizado.

É papel do educador, que busca uma mudança social, propiciar a conscientização no sentido macro, de toda comunidade escolar e além dela. A conscientização não apenas enquanto educandos e famílias, mas também e principalmente como cidadãos.

Educar é um ato político, a neutralidade e/ou alienação é totalmente contraditória ao ofício do educador transformador. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso (FREIRE, 2007, p. 9):

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (FREIRE, 2007, p. 7).

Assim, em relação aos papéis dos educadores e das famílias no contexto escolar e fora dele, este exercício de ação-reflexão-ação é fundamental para que cada instância perceba e se situe quanto a seus papéis no mundo e, nesse caso, como responsáveis pela formação crítica e transformadora dos educandos. Freire (2007) nos ajuda a pensar sobre a postura do educador nesse sentido:

Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno (FREIRE, 2007, p. 10).

É fundamental que o educador tenha humildade e consciência de que, antes de um profissional, é também um cidadão, um ser humano como qualquer outro. Além disso, também é necessária a compreensão de que grandes mudanças e transformações só acontecem de forma coletiva e por meio de reflexão, criticidade e ação de toda sociedade. Humanizar também é um compromisso do educador. Freire (2007) reforça essa ideia quando enfatiza:

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer-ação-reflexão-ação, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos. Mas ao se desenvolver desta forma sua ação, que tem sua incidência neste “homem lata”, podemos melancolicamente perguntar: “onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização?” (FREIRE, 2007, p. 11).

E pensando sobre humanizar, em enxergar o homem e, nesse caso, os educandos em sua totalidade e não como uma tábula rasa, é totalmente incoerente dissociar o educando da sua família e “do mundo lá fora”. Para isso não há receita, não há padronização. Não acredito em modelos. Acredito na análise crítica da realidade, no respeito às especificidades individuais e conhecimento do contexto social, político, cultural e econômico. O que uma família ou uma comunidade escolar vivencia pode ser completamente diferente entre bairros de uma mesma cidade.

Freire (2007) indica não existirem técnicas neutras que possam ser transplantadas de um contexto a outro e que a alienação do profissional não lhe permite perceber essa obviedade.

Nesse sentido, é possível inferir que a formação dos professores contribui para o cenário em questão, como considera Giroux (1997):

O professor é “formado” para executar diretrizes educacionais estabelecidas pelos interesses/prioridades do governo atual. Assim, tanto os professores como os alunos assumem os papéis de receptores passivos, fechando este círculo vicioso e acrítico (GIROUX, 1997, p. 160).

E continua:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que se tem chamado pacotes curriculares “à prova de professor” (GIROUX, 1997, p. 160).

Ao contrário do educador autônomo, reflexivo, proativo, transformador, a ideia, em geral, é a de que o governo mande (como deve ser o relacionamento e ações com as famílias e comunidade) e os educadores obedeçam. O governo estabelece e o educador é preparado para colocar em prática exatamente o que se recomenda.

Esse modelo neoliberal consegue padronizar práticas e “mentes” para que os educadores não sejam capazes de respeitar as diferentes especificidades locais, assim como incentivar e fomentar práticas inovadoras, críticas, reflexivas, contextualizadas e significativas que impulsionem a formação dos educandos, familiares e comunidade e “incomodem” os interesses políticos.

É imprescindível que o educador conheça e respeite o conhecimento prévio e história familiar e social dos educandos para que possa intervir como intelectual transformador da realidade e não apenas como um mero reproduzidor das concepções e interesses políticos e do mercado. Em conformidade com essa questão, Giroux (1997) evidencia:

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (GIROUX, 1997, p. 163).

A gestão democrática, a construção colaborativa do currículo e do Projeto Político-Pedagógico, os órgãos colegiados, a parceria escola-família, além, é claro, da própria prática docente dialógica, nas mais diversas situações e temas, favorecem a ação pedagógica de maneira politizada, sendo uma ação política que emancipa e transforma dentro e fora do contexto escolar.

Além disso, Alarcão (2003) lembra ser necessário que escola e professores sejam reflexivos. A autora afirma que a reflexão docente deve evoluir dos dados à sabedoria. Sem desconsiderar a importância das informações, só o conhecimento, que resulta da sua compreensão e interpretação, permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação.

Ser educador é fomentar, para educandos e famílias, subsídios para a transformação da realidade social, que se faz a cada dia mais necessária no Brasil, é condição fundamental para uma prática docente contextualizada e significativa.

É preciso reivindicar políticas de valorização do educador, boas condições de trabalho, incentivo e oferecimento de formação continuada de qualidade que permitam a reflexão e a proatividade da atuação docente, incluindo as práticas voltadas para a relação de parceria com as famílias e a comunidade no processo educativo de forma crítica, reflexiva e transformadora.

Pensando nas questões levantadas até o momento, percebe-se o quanto cada vez mais, para que se possa alcançar uma gestão educacional verdadeiramente democrática, participativa e autônoma, é preciso levar em consideração os papéis que os diversos agentes que compõem a comunidade escolar ocupam. De que maneira se relacionam? O que está em jogo ao se relacionarem? Com qual propósito? Qual fio tem tecido estas relações? Essas e muitas outras questões mostram que não basta convocar cada indivíduo dessa relação a seu posto e horário com uma comanda específica que os obrigue a estar juntos, seja a reunião de pais, o conselho de escola, a elaboração do PPP. Nenhuma gestão poderá se fazer realmente democrática, participativa e autônoma se todos os sujeitos e situações não forem levados em consideração com um propósito maior que não pode ser perdido: a formação integral dos indivíduos, vislumbrando que ela aconteça também entre os sujeitos responsáveis pelos educandos: famílias, docentes, gestores e comunidade escolar como um todo.

2.2.4 A escola sem cor

A escola atual, em geral, é cinza e necrófila. Para Fromm (1965), necrófilas são as pessoas que gostam de falar de doença, de morte e que moram no passado, nunca no futuro. Além disso, são frios, distantes, devotos da lei e da ordem, além de terem uma grande atração pela força.

Traço um paralelo com as minhas vivências nas escolas e atribuo à necrofilia dessa instituição o enaltecimento dos problemas, como a indisciplina dos educandos e o uso do autoritarismo para garantir a “ordem”. Somado a isso, é possível observar, em geral, a rara presença da alteridade e da empatia, prevalecendo a desesperança e a tristeza que transparecem nas ações e nos semblantes dos educadores, gestores e funcionários da escola.

As escolas estão tristes e desenvolvem ações de controle das crianças e dos jovens em nome da “disciplina”, ou como aponta Foucault (1975), em busca dos corpos dóceis, submissos (disciplinamento dos corpos). A alegria está extinta nas escolas, evidenciando-se em ações apenas nos corredores, pátios ou festas escolares.

Nessa perspectiva, Foucault (1975) aponta que a escola, com todo o seu aparato material e imaterial (como os discursos, por exemplo), produz sujeitos e modos de ser sujeito, ocupantes de determinadas posições discursivas, por meio, muitas vezes, de sutis práticas que sustentam a alienação da comunidade escolar, adquirindo contornos de uma maquinaria de produção e subjetivação de infantis.

Há uma relação entre saber-poder, disciplinarização e disciplinamento dos corpos infantis, numa tentativa de manter sob controle a produção das identidades desses seres, aprisionando o devir-infantil e rejeitando a constituição das singularidades em multiplicidades.

Foucault (1975) ainda reforça a ideia de que, nas escolas, não apenas as relações de poder, mas também as habilidades para lidar com as coisas e as fontes de comunicação constituem sistemas regulados e ajustados: à disposição do espaço, às formas meticulosas de regular a vida da instituição e à distribuição de pessoas e suas funções constituem um bloco compacto de capacidade-comunicação-poder.

Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar: os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado

por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de maneira a exercitar, em cada período, um tipo de habilidade específica.

Um conjunto de formas regulares de comunicação (lições, questionários, ordens, sinais codificados de obediência) e um conjunto de práticas de poder (enclausuramento, vigilância, recompensas e punição, hierarquia piramidal e provas) conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar.

No que concerne à “disciplina”, Ariès (1981) aponta em seu estudo:

A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina. Esta se estenderia gradualmente dos colégios às pensões particulares onde moravam os alunos, e, em certos casos, ao conjunto da cidade, embora na prática sem muito sucesso. Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. Chegou-se a aumentar os efetivos outrora excepcionais dos internos, e a instituição ideal do século XIX seria o internato, quer fosse um liceu – um pequeno seminário, um colégio religioso ou uma escola normal. Apesar da persistência dos traços arcaicos, a disciplina daria ao colégio do Ancien Régime um caráter moderno que já anunciava nossos estabelecimentos secundários contemporâneos. Essa disciplina não se traduziria apenas por uma melhor vigilância interna, mas tenderia a impor às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral (ARIÈS, 1981, p. 191).

Percebe-se que, desde os seus primórdios, a escola é vista como um “lugar de disciplina” e de disciplinamento.

No fim da Primeira República, e início de governo de Getúlio Vargas, a disciplina e a moral são fortalecidas na proposta de reforma da escola, sobretudo, no que concerne as camadas sociais menos favorecidas. Em nome dos bons costumes, a mulher é responsabilizada por garantir a ordem no lar, principalmente, no tocante à higiene e à alimentação. Para isso, precisaria ser reeducada para conhecer as necessidades da infância. Além disso, a escola utilizava a estratégia de dispor do próprio aluno como intermediário entre a escola e a família, influenciando a educação dos adultos (UNESCO; MEC, 2010):

Nesse contexto, a família inicialmente perde sua função de educadora em favor da sociedade política, mas, em seguida, é chamada de volta ao terreno da educação para auxiliar o Estado educador. Enquanto a escola continua a comandar o processo, os pais e responsáveis passam a ocupar uma posição de auxiliar... Com seu *status* de serviço de interesse público, a educação passa a ser exercida por profissionais com saberes, poderes, técnicas e métodos próprios. Essa demarcação separa familiares e profissionais da educação, distinguindo leigos e doutos na promoção da aprendizagem

escolar. A escola afirmava-se como instituição especializada na socialização das crianças, sobrepondo-se à família, às igrejas ou a quaisquer outras iniciativas de organização social. As famílias, também atingidas pela complexidade que tomou conta do mundo e da escola, também se reorganizam. Não surpreende então que família e escola, obrigadas a conviver e partilhar desigualmente a responsabilidade pela educação das novas gerações, às vezes conduzam o trabalho de forma substancialmente diferente e até mesmo conflitante (UNESCO; MEC, 2010).

Ainda sob a ótica da participação das famílias em relação a escolarização das crianças, Ariès (1981) assinala em seus estudos que os tratados de educação do século XVII insistem nos deveres dos pais, relativos à escolha do colégio e do preceptor, à supervisão dos estudos e à repetição das lições – recomendações para quando a criança fosse dormir em casa, já que o costume da época eram as escolas em regime de internato.

Ainda hoje, essas são as formas efetivas propostas para a participação das famílias na vida escolar das crianças e adolescentes em geral. Muitas vezes, são essas práticas, e apenas elas, as compreendidas e requisitadas pelos educadores como “obrigações” dos responsáveis.

Para Arendt (2000), a educação passa por uma crise de autoridade, intimamente relacionada com a crise da tradição, na qual a nossa atitude enquanto instituição educativa está presa ao âmbito do passado. A autora destaca ser difícil ao educador arcar com o aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão exige um respeito extraordinário pelo passado.

Nos dias atuais, a instituição escolar ainda se encontra frente a inúmeros desafios no que se refere à busca pelo seu papel humanizador e transformador. A escola sem cor distancia e exclui a comunidade educativa do propósito de participação colaborativa e significativa no processo educacional.

2.2.5 A busca pela alegria na escola

Parceria compreende relações humanas, e a escola que inclui é também uma escola humanizadora. É uma escola biófila, que, diante de uma sociedade que demonstra todo tipo de preconceito (religioso, político, cultural, social, entre outros), identifica a sua responsabilidade em priorizar e praticar a alteridade.

Precisamos resgatar urgentemente a alegria e a biofilia no contexto escolar. Fromm (1965) apresenta a biofilia como:

[...] a tendência para preservar a vida e lutar contra a morte é a forma mais elementar da orientação biófila, e é comum a toda substância viva. Na medida em que é uma tendência para preservar a vida e combater a morte, representa apenas um aspecto do impulso para a vida. O outro aspecto é mais positivo: a substância viva tem a tendência para integrar-se e unir-se; tende a fundir-se com entidades diferentes e opostas, e a crescer de forma estrutural. Unificação e crescimento integrado são característicos de todos os processos vitais, não só no atinente a células, mas também com referência a sentimentos e pensamentos (FROMM, 1965, p. 49).

O autor complementa ainda:

O pleno desabrochar da biofilia é encontrado na orientação produtiva. A pessoa que ama a vida completamente é atraída pelo processo da vida e do crescimento em todas as esferas. Prefere construir a conservar. É capaz de maravilhar-se, e prefere ver algo novo a segurança de encontrar confirmação para o velho. Ama a aventura de viver mais do que a certeza. Sua maneira de abordar a vida é antes funcional do que mecânica. Vê a totalidade em vez das partes, estruturas em vez de somas. Quer moldar e influenciar pelo amor, pela razão, pelo exemplo; não pela força, partindo as coisas ou pela forma burocrática de administrar gente como se fossem coisas. Desfruta a vida e todas as suas manifestações em vez de apenas a excitação (FROMM, 1965, p. 50).

Assim, por meio de uma orientação biófila, é possível romper com paradigmas e com a resistência ao novo, não apenas advinda dos educadores, mas também das famílias e da comunidade.

Uma escola humanizadora é alegre, ama a vida e demonstra alteridade. Nesse sentido, Miranda (2016) ressalta que o sentido da educação está na capacidade de formar sujeitos para convivência plural em sociedade, criando as condições favoráveis a uma relação de sociabilidade e responsabilidade para com o outro. A experiência pedagógica deve expressar esse sentido pelo exercício do diálogo e acolhimento à palavra do outro.

Snyders (1993), educador francês contemporâneo, define o conceito de alegria, como um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente, é “a atividade de passar para...” A alegria também é um ato à medida que, por meio dela, “a potência de agir é aumentada”, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, a não-alegria vai se restringir, reduzir-se, economizar-se, ficar de vigília ou entregar-se à dispersão (SNYDERS, 1993, p. 42).

A pedagogia crítico-social, sobrepondo-se à pedagogia tradicional, caminha para a possibilidade de a escola ser alegre. Corroborando com esse pensamento, Snyders (1993) constata:

A escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lamentável que ela não esteja entre os seus objetivos primordiais. É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual (SNYDERS, 1993, p. 12).

Para o mesmo autor (1988), a escola pode e deve fazer da alegria o motor da transformação do aluno, antes dominado pelo desânimo e pelo desinteresse; para ele, somente se o aluno sentir a alegria presente na escola, reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade. Entretanto, o que vemos atualmente é a escassez de alegria dentro do contexto escolar, conforme também afirma Snyders:

Quando eu induzo alunos a falar sobre alegria na escola, alguns recordam a alegria das algazarras, a alegria do companheirismo. Muitos transpõem para a escola alegrias vindas de fora, como festas combinadas na escola ou excursões organizadas pela escola, mas todas com o objetivo preciso de sair da escola. Sem negar o valor e a importância que podem assumir tais ocasiões, procuro me ater fundamentalmente ao que chamarei de alegria propriamente escolar, quer dizer, a alegria de esperar o que me parece constituir a propriedade característica da escola: a convivência com a “cultura cultivada” que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis (SNYDERS, 1988, p. 31).

Da mesma maneira, podemos observar as famílias dos educandos. Vemos a alegria das famílias na escola durante as festas escolares, seja em formaturas, datas comemorativas ou de final de ano/encerramento e, não coincidentemente, são os momentos nos quais as famílias mais estão presentes e participam. É preciso ampliar essa alegria no dia a dia da escola e vivenciá-la não apenas nas festas escolares.

Escolas que realizam festas oportunizam a toda comunidade educativa muito mais que momentos lúdicos de confraternização, descontração e alegria, mas também momentos que propiciam o estreitamento de relações entre os sujeitos, trocas de experiências, conhecimentos e valores da escola e da sociedade.

Nesse sentido, é fundamental que a escola assuma uma postura cidadã, na qual não seja uma instituição dissociada do contexto social, no sentido macro, mas sim resultado da ação humana, sendo possível ser transformada pela sociedade.

Entretanto, não é de qualquer festa que estou falando, mas de uma festa que possibilita a educadores, educandos, funcionários, famílias e comunidade perceberem-se detentores de cultura, de saberes e conhecimentos diferenciados, reconhecendo-se na diferença. No entanto, essa diferença, na Escola Cidadã, não é um fator de exclusão, mas um enriquecimento e inclusão para a construção do “ser comunidade” (ANTUNES; PADILHA, 2002).

A concepção de festa defendida pela Escola Cidadã é a mesma em que eu também acredito e a qual defendo: festas, enquanto leituras de mundo coletivas, realizadas por meio de estratégias lúdicas, criativas, pedagógicas e imbuídas, sobretudo, de afetividade.

Além do prazer que as festas proporcionam, devido ao seu caráter lúdico, é importante reconhecê-las como produto cultural da escola. Por intermédio desse tipo de concepção de festas, é possível resgatar e reelaborar as vivências, as histórias, os sonhos, as necessidades e as expectativas da comunidade escolar para ressignificar a ação participativa de todos, dentro e fora da instituição educacional.

Entretanto, é essencial que educadores, famílias e comunidade tenham clareza sobre os propósitos realmente significativos dessa ação cultural.

Malavasi (2006) nos traz a dimensão estética das festas enquanto espaço regenerador e criador de novas possibilidades, trazendo à baila a questão da gratuidade e do interstício como uma instância de criação igualmente importante para a organização da escola, na contramão do discurso instituído e nivelador. Além disso, ao acompanhar uma festa na escola em que trabalhava, pôde observar que “as diferenças não funcionam como obstáculos na organização do evento. São, pelo contrário, elementos agregadores importantes, espaços de produção de saberes; um aprende com o outro” (MALAVASI, 2006, p. 94).

A autora também reforça o sentimento de pertença da comunidade educativa nas festas escolares:

As pessoas se misturam, colaboram, ensinam, aprendem, brincam, divergem, concordam e não o fazem por obrigação ou imposição. Fazem o que fazem porque querem fazer parte, querem sentir-se parte, querem, como partícipes numa comunidade de trabalho que se constitui durante a organização da festa, apresentar ao outro suas realizações, ou seja, querem apresentar-se, pois são espectadores das apresentações de outrem e os reconhecem e com suas apresentações, buscam ser reconhecidos (MALAVASI, 2006, p. 95).

Para a autora, essa dimensão estética é capaz de romper, ao menos nesse tempo da festa, com o isolamento em que as pessoas foram submetidas em função da violência crescente nas periferias pobres. Ainda no que se refere ao tempo de festa, Malavasi (2006) aponta o “desmanchamento da ordem e do tempo”, da organização escolar, na qual está pautada a quantidade de aulas, quais são, duração delas, horário do intervalo entre elas e o início e o final do dia de trabalho. Ou seja, do tempo disciplinador que normatiza a escola e normaliza as vidas dos alunos e de suas famílias. Ao contrário disso, de acordo com a autora,

O tempo da festa é o tempo redescoberto, é um tempo forte, um tempo que vê nas brechas do tempo cronológico a possibilidade de se revivificar a leitura do real. Nesse tempo criador, que parece expandir e, ao mesmo tempo, se não desfaz, diminui imensamente as relações de poder, de classe, de gênero, de cor, de religião, as pessoas envolvidas no véu do tempo profano produzem, tecem a festa. Em oposição ao tempo marcado, cronológico quantitativo, no tempo da festa as pessoas não se preocupam com as diferenças, nem o lugar social que cada um ocupa na escola instituída (MALAVASI, 2006, p. 105).

Todavia, as festas escolares que aconteceram dos anos de 1990 até os dias atuais foram pesquisadas e analisadas e, de acordo com Silva (2015), apresentam-se da seguinte maneira:

Ou são festas que ocorrem nas dependências das escolas, sem receber a comunidade em geral, muitas vezes sem desfiles cívicos, sendo pequenos momentos festivos para não deixar passar algumas datas em branco, como por exemplo a Páscoa, o dia das Mães, dos Pais e a Junina. Nestas condições compreendemos que as festas têm servido para a manutenção da tradição das festas nas escolas. Ou ainda, as festas escolares podem manter-se no calendário escolar como momento de arrecadação de recursos financeiros para reforçar o caixa escolar. Nessa formatação, nós compreendemos a partir da Teoria Crítica, que as festas se colocam como um produto da Indústria Cultural, cujo objetivo é ser consumido e gerar lucro, ainda que ínfimo. O desprezo às tradições na contemporaneidade, que liquida o valor tradicional de patrimônio e da cultura, transforma momentos culturais em recursos lucrativos. Ao perder-se a tradição, que está vinculada aos valores culturais, perde-se também a experiência social comum, em detrimento da experiência vivida, característica do indivíduo isolado, perdido e excedente nas grandes metrópoles. Embora as festas tenham servido para muitos propósitos políticos, e representado a essa certa medida ordem, elucidamos em nosso estudo que as festas foram representadas e apropriadas pela comunidade escolar (SILVA, 2015, p. 84).

Padilha (2007) defende que a escola seja, sim, lugar de festa e de alegria. Porém, não apenas do ponto de vista da comemoração (embora este seja importante), mas como ritual e evento que propõe um clima positivo. Assim, a festa é um

acontecimento que, além de resgatar a cultura do povo e contribuir “para o reconhecimento da multiculturalidade” (p. 140), traz a necessidade da participação e a decisão de muitos envolvidos. Sendo assim, no contexto da participação da família e da comunidade no contexto escolar, a festa surge como grande aliada, como meio, e não como fim.

Da idealização da festa até a sua concretização, surgem muitos conflitos, o que para nós é algo positivo, visto que, na perspectiva da “pedagogia dialética”, da “pedagogia crítica”, o conflito é inerente e necessário ao crescimento dos sujeitos, que se reconhecem diferentes em suas culturas, em seus posicionamentos e em suas buscas de afirmações identitárias, necessárias ao crescimento de toda pessoa e grupo. Conflito, pois, não se confunde com “briga”, com algo que deve ser evitado, muito menos no âmbito da educação. Ao organizarmos e ao prepararmos uma festa, rompemos com a lógica do dia a dia, do comum. Enfeitamo-nos, vestimo-nos diferentemente e resgatamos outras formas de linguagem, corporal, musical, visual, escrita, falada, cênica, que nos fazem repensar os nossos próprios valores, a forma como participamos e como nos relacionamos com as outras pessoas (PADILHA, 2007, p. 140-141).

Em geral, com base em minha prática, percebo que as festas escolares nos dias atuais são engessadas por propostas pedagógicas de um sistema curricular padronizado, ou seja, estão relacionadas a datas comemorativas (Festa Junina, Dia das crianças, festa de final de ano etc.), ou a projetos comuns a todo município, como a feira de ciências, por exemplo, que não é exatamente uma festa, e sim uma exposição dos trabalhos dos educandos; ainda há as ações destinadas, exclusivamente, a arrecadar recursos financeiros, como noite da pizza, caldo verde, entre outras.

Outra questão preocupante em relação às festas escolares é a situação relatada pela Escola da Ponte nos escritos de Rubem Alves (2001):

É frequente deparar com situações de ensaios para festas em que as crianças acabam apenas por “emprestar” seus corpos para apresentações, representando mais com medo do que com prazer, pois os educadores e os pais “terão de gostar”. Tudo é feito contra a espontaneidade e a criatividade das crianças, que se limitam a cumprir as ordens de quem organiza a festa ou o teatro e de quem faz os fatos, constrói os adereços e os cenários. Essas festas repetem-se todos os anos e sempre com as mesmas características: no Natal, no Carnaval, no Dia da Crianças, Final de Ano. Repetem-se como se a escola fosse um palco cheio de personagens. O professor encena, dirige,

organiza. Os alunos representam. Os pais agem como espectadores mais ou menos atentos (ALVES, 2001, p. 75).

Essas premissas apontam que, em geral, a comunidade escolar não reconhece as potencialidades lúdicas, acolhedoras, solidárias, inclusivas e transformadoras das festas escolares. Portanto, torna-se imprescindível e necessário um movimento de ressignificação dessas manifestações culturais, a fim de resgatar o verdadeiro sentido delas: a de aproximar os sujeitos e propiciar a troca de experiências/vivências, bem como o respeito pela diversidade de conhecimentos culturais e sociais.

As festas escolares sensibilizam e aproximam a escola e a comunidade educativa e, diante dessa percepção, os educadores devem considerar estratégias lúdicas como essa para estreitar o relacionamento com as famílias, buscando estimular a participação e parceria em tais eventos nesse projeto social (a educação), com vistas à transformação política e cultural, rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

A escola, para além de todas as outras questões abordadas até aqui, deve ser um espaço onde haja amor. A afetividade é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e, na escola, podemos perceber que ela potencializa e proporciona prazer e significado ao aprender. Se a amorosidade fosse um conteúdo curricular, diria que seria transdisciplinar.

Nesse sentido, o sentimento de pertença, a dialogicidade e a questão do vínculo da tríade educador-educando-família são indispensáveis para o fomento e presença de afetividade e amorosidade no contexto escolar.

Vivemos um momento de crise no país, na educação e nas relações humanas dentro e fora do contexto escolar e, tanto na relação da escola com as famílias quanto dos educadores com os educandos, percebemos certa fragilidade no que concerne à afetividade, principalmente, nas modalidades do Ensino Fundamental II e Ensino Médio – período em que, justamente, as necessidades afetivas das crianças e adolescentes são mais exigentes, conforme apontam Almeida e Mahoney (2004):

À medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem (ALMEIDA; MAHONEY, 2004, p. 198).

A afetividade da qual se trata aqui não se restringe a abraços e beijos, mas, no que concerne ao contexto escolar, refere-se principalmente ao respeito do educador às vivências e aos conhecimentos prévios de cada educando, respeito ao território e histórias de vida, direito de participar ativamente do processo educativo, direito de ser visto e ouvido em suas necessidades e potencialidades. Dessa maneira, podemos inferir que a afetividade está intimamente relacionada à cognição e às relações que a comunidade educativa mantêm no ambiente escolar. Nesse sentido, Antunes (2006) evidencia:

Os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, o professor e o aprendizado (ANTUNES, 2006, p. 12).

No tocante a estabelecer vínculo, é preciso ter claro que esta condição depende de escuta, diálogo, envolvimento, afeto, confiança, respeito e empatia. De acordo com essa ótica, Fernandez (1991) afirma:

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. Com isso, [fica esclarecido] que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, psicopedagogos, conteúdo escolar, livros, escrita, [não] acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações (FERNANDEZ, 1991, p. 47-52).

Ao defender a ideia de que a aprendizagem acontece concomitantemente nos campos cognitivo e afetivo por meio das interações, Vygotsky (2003) ressalta:

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Assim, podemos inferir que a motivação proporcionada pela afetividade proporciona uma aprendizagem significativa aos educandos. Sob ótica semelhante, no que concerne à relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, Paulo Freire (1999, p. 147) destaca a importância dos gestos de afeto na relação educador-

educando, pois “este saber, o da importância [dos] gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos que refletir seriamente”. Ainda sobre afetividade, Freire afirma que “às vezes mal se imagina o que pode passar a representar um simples gesto de um professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo” (FREIRE, 1999, p. 148).

Além disso, Freire faz uma crítica ao ensino tradicional, denominada por ele de “educação bancária”, no qual o ensino é caracterizado pela transferência de saber do detentor do saber (educador) para a tábula rasa (educando) com a exclusiva intenção de depositar conteúdos predeterminados. Nesse sentido, segue com um apontamento sobre a formação docente sob o viés da conscientização do educador sobre importância da afetividade em sua prática, pois “o que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (FREIRE, 1999, p. 50).

O contexto atual – capitalista, individualista, consumista e repleto de desigualdades – exige que a escola seja profundamente humanizadora. É preciso fazer com que educadores, educandos e suas famílias sejam cidadãos críticos, reflexivos e capazes de transformar a realidade existente, mas, sobretudo, que sejam vistos como seres humanos.

É necessidade intrínseca do ser humano estar com o outro para se humanizar. Assim, o desenvolvimento da afetividade é fundamental para que o cidadão reconheça o seu lugar e o do outro no mundo.

CAPÍTULO 3 – INFÂNCIA E FAMÍLIA

3.1 UMA LEITURA POSSÍVEL SOBRE A INFÂNCIA

Os conceitos de criança e de infância, tal como são concebidos e praticados atualmente, são considerados um legado da Modernidade. Assim, a concepção de criança é uma noção idealizada pelo homem em diferentes períodos históricos ao longo dos quais observamos mudanças significativas.

Cabe aqui aprofundar a compreensão no que concerne à utilização dos termos “infância” e “criança”. Os autores que se dedicaram a esse estudo consideram o primeiro mais adequado para se referir aos processos que produzem as subjetividades infantis, ao passo que o termo “criança” centra-se num produto de tais processos, provindos de uma época estendida e seus problemas: a Modernidade.

Para Kohan (2003), a ideia de *infância* aceita as subjetividades, todas as diferenças infantis e suas especificidades, não como produto, mas como processo de produção de seres singulares. *Criança*, por sua vez, seria como um terreno mais próximo de identidade, da mesmice, do igual, do mesmo, do comum que nos constitui.

À mesma ideia de *criança*, associam-se os significados de normatividade, daqueles comportamentos “normais”, esperados, já dados, já conhecidos, caracterizados e definidos. Pela outra via, abaixo da linha da normalidade-identidade, situam-se as crianças indóceis, problemáticas, patologizadas e submetidas a toda variedade de tratamentos clínicos: psicológico, fonoaudiológico, psiquiátrico, psicopedagógico. Nunca os infantis frequentaram tanto os ambientes clínicos como hoje. Seguindo a mesma análise, Corazza (2004) aponta ser necessário considerar:

[...] não mais “a criança” empírica, idealizada, essencial, dotada de características comuns a um certo número de indivíduos; não mais a forma ‘criança’, destinada a entrar em oposição ou complementaridade, a vir-a-ser ou deixar-de-ser cada uma das outras formas – recém-nascido, bebê, púbere, adolescente, jovem, adulto, ancião... Daqui pra frente, apenas um pensamento impessoal, inconsciente e involuntário, que pensa o infantil como paradoxo, acontecimento, devir. Um pensamento que, por não mais pensar a diversidade como referida ao mesmo, substitui a unidade abstrata ‘criança’ pela multiplicidade concreta ‘infantil’; que se abstém de usar o termo ‘criança’, para não se misturar indevidamente com outros pensamentos e ficar livre para buscar, além das próprias crianças, as intensidades do seu devir. Devir, também ele, não mais chamado ‘devir-criança’, e sim ‘devir-infantil’, como o movimento incessante de um pensamento que reconstrói a própria imanência (CORAZZA, 2004, p. 203).

Por meio da perspectiva cultural da época medieval, Ariès (1981) relata que a “descoberta” da infância aconteceu no século XIII, e que sua evolução pode ser acompanhada na iconografia e na história da arte dos séculos XV e XVI. Entretanto, foi a partir do fim do século XVI e durante o século XVII que os avanços na concepção e compreensão da infância se tornaram mais numerosos e significativos.

Durante um século, do XVII ao XVIII, os sujeitos que hoje nomeamos de crianças eram considerados adultos menores, de menor tamanho, ou ainda, adultos “em miniatura”. Além disso, esses sujeitos ficavam pouco tempo no âmbito familiar. Assim que o “pequeno adulto” pudesse garantir a realização das suas necessidades básicas por si só, começava a fazer parte do mundo adulto como se fosse um deles.

Não existia a divisão da vida em fases como temos hoje (a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice), tampouco instituições especiais para uma educação dirigida especificamente às crianças, por ainda não haver compreensão sobre a distinção entre o estágio adulto e as outras fases da vida.

Em contrapartida, foi a partir desse momento histórico que a criança foi considerada um ser reprodutor de conhecimento, identidade e cultura – visão que ainda persiste na sociedade contemporânea; por isso, agora, ela deveria frequentar uma escola organizada, que lhe garantisse um treinamento para atender às demandas da sociedade governada por adultos.

Por influência do pensamento de Rousseau (século XVIII), a criança passou a ser vista – e talvez ainda seja – como um ser inocente, bom por natureza, que precisaria ser deixado livre para que desenvolvesse suas potencialidades e não fosse corrompido pelas inadequadas relações sociais.

Posteriormente, ainda segundo Ariès (1981), tendo como base teorias da Psicologia, a criança foi entendida como um ser biológico que passa por estágios específicos e mensuráveis de desenvolvimento, estabelecidos por meio da observação científica. Enfim, com a constituição das democracias modernas, a criança passa a ser um indivíduo com direitos particulares, como o de ser protegido, o de ser cuidado em suas necessidades físicas, psicológicas e mentais, e o de ter participação relativa à sua própria vida e ao meio em que está inserido.

Conseqüentemente, começa a surgir um novo sentimento em relação à “infância”, no qual a criança passou a ocupar uma posição de destaque no contexto familiar. A criança, que antes era perdida pela morte, por vezes substituída sem grande sofrimento e até com certa naturalidade, agora era motivo de organização e

planejamento familiar, no sentido de ser necessário atendê-la melhor em suas especificidades, para que sua perda não ocorresse. Além disso, nesse momento, era possível observar o prazer que os adultos sentiam em “paparicá-la” (achá-la engraçadinha, ingênua e querer mantê-la como criança).

Moralistas e educadores compartilhavam do novo sentimento de infância, que influenciou a Educação até o século XX, sem distinção de classes. A “paparicação” foi substituída por interesse psicológico e preocupação moral. E, nesse movimento, a infância ainda era vista como imperfeita, como algo que precisava ser superado, como falava *El Discreto de Balthazar Gratien*, um tratado sobre a educação de 1646, traduzido para o francês em 1723 por um padre jesuíta: “Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos” (*apud* ARIÈS, 1981, p. 104).

No Brasil, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos a partir da Constituição Cidadã de 1988, a qual estabelece os Direitos Internacionais da Criança. Posteriormente, em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) ratifica e amplia os direitos das crianças e adolescentes, como consta no art. 4º:

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros mais que asseguram a criança e adolescentes de ter seu desenvolvimento na sociedade em que vive (DIGIÁCOMO, 2013, p. 5-6).

Em 1993, tem-se a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742, que regulamenta e estabelece normas e critérios para a organização da assistência social em prol da infância, adolescência e da velhice, o amparo às crianças e adolescentes carentes, a habilitação e a reabilitação das pessoas portadoras de deficiência, entre outros que estão instituídos no documento.

Por meio do amparo da legislação é que o Estado começa a assumir as responsabilidades sobre a assistência de crianças e adolescentes, tornando-os sujeitos de direitos. Entretanto, é possível identificar que apenas a legislação foi ineficiente para solucionar questões como o alto índice de mortalidade infantil e de crianças abandonadas à própria sorte.

No início do século XX, começam a surgir novas concepções acerca da infância. No Brasil, Sônia Kramer (1997) realiza um estudo que coloca a criança como

sujeito social, criadora de cultura, desveladora de contradições e com outro modo de ver a realidade

[...] a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Analiso, então a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura (KRAMER, 1997, p. 14).

Sob essa ótica, a concepção de infância é também espaço-tempo da construção das culturas infantis, da produção de conhecimentos. As ideias de ingenuidade, tolice, falta de maturidade, dificuldade e incapacidade de falar, atribuídas às crianças, devem ser veementemente combatidas, sendo a escola, indiscutivelmente, um espaço legítimo para este combate.

Por todos os seus aparatos e dispositivos, é o lugar das lutas pelos futuros sociais e culturais da infância. Para tanto, é fundamental uma ação política da escola e da família no sentido de ressignificar a infância, no movimento de superar a concepção “dos incapazes de falar”, a fim de enxergar aqueles que têm direito à voz; superar a ideia dos obedientes seguidores de regras e receptores de conteúdos, passando à dos sujeitos que constroem conhecimento colaborativamente, e que estabelecem, por intermédio de suas necessidades, seus interesses e suas prioridades.

Assim, é preciso conceber outra infância, de ordem estética, poética e política, em que seja possível ter prazer em nos relacionarmos com um conceito diferente, sem considerá-la como uma obra acabada, sem fechar os horizontes sociais, sem violências da heterogeneidade (CORAZZA, 2005).

Analisando essa linha do tempo com relação ao conceito de infância, é possível identificar, na visão macro, que tais concepções históricas estiveram intimamente relacionadas aos grupos que detinham o poder. Sendo parte componente de seu discurso e, portanto, sendo instrumento de estratégias, mecanismos, tecnologias, acordos e arranjos sutis, essas concepções em relação às crianças levaram muitos a pensar e agir de determinada maneira, sem que tivessem consciência dos fatores que interferem diretamente no modo como essa fase da vida estava sendo interpretada, mediada, categorizada, ordenada, isto é, transformada em um objeto de saber.

Voltando nosso olhar à realidade atual, da mesma maneira, na visão micro, observamos que até mesmo os sentimentos em relação às crianças são paradoxais e têm colocado famílias, educadores e outros adultos em conflito, uma vez que as ideias vão de encontro ao contexto em que estão inseridos.

Ao mesmo tempo em que manifestam grande afeição, os adultos têm cada vez menos tempo para estar com as crianças; admiram a sua espontaneidade, entretanto, cada vez mais submetem as crianças a novas regras institucionais, afirmando que a criança deve exercer sua cidadania desde pequena e ser educada para a liberdade e democracia. No entanto, o contexto atual da nossa sociedade, sobretudo, nas grandes cidades, com tantos problemas sociais e de segurança, restringe demasiadamente os espaços de atuação das crianças na sociedade.

A concepção de infância deve, necessariamente, admitir um alto grau de complexidade e diversidade, permitindo flexibilidade suficiente para se ajustar às contínuas mudanças. Outro aspecto importante nesse sentido é o conhecimento e o respeito às especificidades locais, que podem divergir até mesmo dentro de um mesmo município.

Acredito e defendo a concepção de infância que reconhece as crianças como atores sociais que participam da construção de suas próprias vidas, que têm recursos para produzir cultura e que têm voz própria, devendo, portanto, ser envolvidas nas situações de tomada de decisão. Considero a infância como uma fase em que o sujeito demonstra ser capaz de participar ativamente da construção do seu conhecimento, de culturas e de diálogos com o outro: seja outra criança, um adulto, uma instituição ou até mesmo um saber.

A infância é uma construção social, sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura.

3.2 UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA FAMÍLIA

O termo “família” vem do latim *famulus*, que significa “criado” ou “servo” – ou seja, escravo doméstico. Inicialmente, a palavra designava o conjunto de empregados de um senhor, e só mais tarde passou a ser utilizada para determinar um grupo de pessoas que, unidas por laços consanguíneos, viviam na mesma casa e estavam submetidas à autoridade comum de um chefe.

A família, considerada a primeira célula de organização social, vem passando por mudanças significativas ao longo da história. Medeiros (1997) afirma que a família, por ser mais antiga que o Estado, constitui-se como célula germinal da comunidade estatal.

No que concerne à evolução da família, Engels (2000) aponta três estágios pré-históricos da cultura: estado selvagem, barbárie e civilização, e a eles atribui três conceitos de família: Punaluana, Sindiásmica e Monogâmica.

Punaluana significa associação, casamento em grupos. Na família Punaluana, o matrimônio ainda estava no início e o incesto (entre irmãos e primos) passou a ser proibido.

Após essa proibição, surge a família Sindiásmica, na qual o homem era casado com uma mulher, mas a infidelidade e a poligamia ainda eram seus direitos. A mulher deixa de relacionar-se com vários homens e passa a relacionar-se sexualmente com apenas um homem. Caso isso não fosse respeitado, e se fosse constatado o adultério, a mulher era castigada cruelmente.

Nesse contexto, o número de mulheres com as quais o homem podia se relacionar era reduzido, o que resultou na prática de rapto ou compra de mulheres. É também nesse momento que passa a existir o Heterismo, a prevalência do homem sobre a mulher, que cresceu ao longo dos anos, chegando ainda aos dias atuais. O Heterismo reduziu as mulheres a objetos do prazer masculino, sem direitos (ENGELS, 2000).

Em decorrência da dificuldade de os homens manterem uma esposa, surge o casamento, dando origem à família monogâmica, caracterizada pelo matrimônio e pela procriação. O homem é o centro do poder e somente ele poderia romper o casamento, caso sua esposa o traísse ou fosse estéril.

Por outro lado, e segundo lei da época – o Código de Napoleão –, era permitido ao homem ser infiel, desde que não levasse outras mulheres para o lar conjugal. À mulher, cabia ser propriedade do marido e progenitora dos filhos, cabendo a anulação do casamento, caso apresentasse esterilidade.

Com o Cristianismo sendo reconhecido como religião oficial durante a Idade Média, a igreja exerceu forte influência sobre o conceito de família, no qual o casamento foi transformado em sacramento, e a família, convertida em célula-mãe da instituição religiosa.

Após a Segunda Guerra Mundial, simultaneamente ao distanciamento do Estado em relação à Igreja (laicização), a mulher começa a recuperar espaço na sociedade, principalmente, no que se refere à inserção no mercado de trabalho e à invenção da pílula anticoncepcional; esta mudou a essência dos relacionamentos, diante da maior liberdade sexual e do rompimento de tabus (ENGELS, 1884).

Destarte, com o passar do tempo, a família deixou de conviver em grandes grupos e, a partir do século XIX, a família da Pós-modernidade começou a substituir a finalidade de manter bens e honra pelo objetivo de estabelecer relação de afetividade entre os membros, buscando constantemente pela felicidade.

O estudo iconográfico apresentado por Ariès (1981) corrobora com os apontamentos de Engels (1884) referentes à evolução das famílias: considera-se desconhecido, na Idade Média, o sentimento de família. Este nasceu entre os séculos XV e XVI. Nessa concepção, os laços de sangue não diziam respeito apenas a um “único grupo, e sim dois, distintos embora concêntricos: a família ou *mesnie*, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna, e a linhagem, que atendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral” (ARIÈS, 1981, p. 143).

Nesse ponto histórico, a família compreendia os membros que residiam juntos e, às vezes, “agrupava em torno dos pais os filhos que não tinham bens próprios, os sobrinhos ou os primos solteiros” (ARIÈS, 1981, p. 143). Haveria, supostamente, certa oposição entre a família e a linhagem: “os progressos de uma provocariam um enfraquecimento da outra, ao menos entre a nobreza”.

Essa tendência à indivisão da família, que aliás não durava além de duas gerações, deu origem às teorias tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal. A família conjugal moderna seria, portanto, a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências à indivisão (ARIÈS, 1981, p. 143).

A isso, Ariès acrescenta o sentimento de infância como:

O sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância, não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família (ARIÈS, 1981, p.182).

Aparentemente contraditório, o fato que evidencia o surgimento do sentimento de família é a extensão da frequência escolar, pois, na Idade Média, a educação era garantida pela aprendizagem junto aos adultos e, a partir dos 7 anos, as crianças eram

enviadas para viver com outras famílias que não as suas, geralmente, em pensionatos particulares ou na casa dos mestres. Ariès (1981) lembra que, a partir do século XVIII,

[...] a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. Mas ela correspondeu também a uma preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los, mas, mesmo temporariamente, aos cuidados de uma outra família. A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados (ARIÈS, 1981, p. 232).

Como vimos anteriormente, o sentimento de família moderna nasce ao mesmo tempo em que surge a escola, ou ao menos, em que surge o hábito geral de educar as crianças. A ideia da escolarização preconizada ao longo da história visa retirar as crianças do mundo dos adultos para que possam ser “civilizadas” (ARIÈS, 1981).

Para Ariès (1981), a ideia de família, que antes era ampla, composta por vários membros que moravam juntos, com ou sem laços consanguíneos, passa, a partir do século XVII, a assumir uma nova configuração na qual a principal característica que a distingue das famílias medievais é a volta das crianças para as casas das suas famílias.

Em conformidade com seus estudos, Ariès (1981, p. 189) destaca que, a partir daquele momento,

a criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente.

Nesse sentido, a família do século XVII, que ainda não era a família moderna, configurava-se enquanto um centro de relações sociais: “a capital de uma pequena sociedade complexa e hierarquizada, comandada pelo chefe de família” (ARIÈS, p. 270). Já na família moderna, ao contrário, a energia é consumida em torno das crianças, em detrimento dos outros membros da família.

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as

famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. A partir do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Ele permaneceu o mesmo que observamos nas burguesias rurais ou urbanas do século XVIII. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais (ARIÈS, 1981, p. 189).

No século XVIII, a família começou a manter distância da sociedade, restringindo-a a um espaço limitado, na qual a organização das casas (com cômodos independentes e bem delimitados) passou a corresponder a essa nova preocupação de defesa contra o mundo (ARIÈS, 1981).

É relevante situar que essa época é influenciada pelas duas revoluções: industrial e política, o que nos leva a associar o desenvolvimento da família nuclear à industrialização. Assim, desde os séculos XVIII e XIX, a intimidade e a privatização da vida familiar são progressivamente preservadas. Outrossim, emerge o investimento na escolarização dos filhos, caracterizando a nova concepção de família moderna na qual são latentes as questões afetivas e educativas.

No século XIX, o sentimento de família tornou-se forte em torno da família conjugal, família formada pelos pais e seus filhos, sendo raro na iconografia estudada por Ariès (1981), uma tela que reunisse mais de duas gerações.

Quando netos ou filhos casados aparecem, é sempre discretamente, como uma coisa sem importância. Nada aí lembra a antiga linhagem, nada acentua a ampliação da família ou a grande família patriarcal, essa invenção dos tradicionalistas do século XIX. Essa família, ou a própria família, ou a menos a idéia que se fazia da família ao representá-la e exaltá-la, parece igual a nossa. O sentimento é o mesmo (ARIÈS, 1981, p. 153).

Além disso, Ariès (1981) aponta que naquele momento passou-se a basear na afeição toda realidade familiar, em um clima afetivo e moral, oriundos de uma maior intimidade entre pais e filhos.

Os tratados de civildade, considerados descrições de boas maneiras que se dirigiam tanto às crianças quanto aos adultos, seguiam os modelos da Idade Média, e explicavam como um homem bem educado devia se comportar, lembrando os costumes estabelecidos, que outrora não eram redigidos, mas igualmente respeitados (ARIÈS, 1981, p.176).

A *Civilité nouvelle* de 1671 já era algo como um tratado de educação para os pais, o que não acontecia com os manuais de civildade tradicionais, concebidos como simples registros de costumes estabelecidos. Ela aconselhava como fazer para corrigir as crianças, em que idade se devia

começar a ensinar-lhes as letras, e assim por diante. “A criança deverá repetir em casa o que tiver aprendido na escola ou no colégio, ou então deverá aprender em casa o que tiver de recitar diretamente diante do mestre” (ARIÈS, 1981, p. 176).

Aqui cabe um apontamento: será o modelo “escola para pais” um retrato atual dos tratados de educação do século XIX, no qual intenciona-se “ensinar” ou “instruir” as famílias sobre os seus deveres e suas responsabilidades, e de aconselhá-las em suas condutas com relação às crianças? Preocupo-me quando vejo práticas semelhantes ainda no século XXI, mascaradas de proposta do governo/escola para “ensinar as famílias” como colaborar ou como devem “participar” da vida escolar das crianças e adolescentes, unilateralmente, sem diálogos, sem escuta, sem construção coletiva e respeito a diversidade e especificidades.

A família moderna surge no fim do século XIX e início do século XX, na qual seus membros se unem pelo sentimento, costume e o gênero de vida. Além disso, há também uma ascendência moral, que vai de encontro à promiscuidade anterior.

Compreende-se que essa ascendência moral da família tenha sido originariamente um fenômeno burguês: a alta nobreza e o povo, situados nas duas extremidades da escala social, conservaram por mais tempo as boas maneiras tradicionais, e permaneceram indiferentes à pressão exterior. As classes populares mantiveram até quase nossos dias esse gosto pela multidão. Existe portanto uma relação entre o sentimento de família e o sentimento de classe (ARIÈS, 1981, p. 195).

Ariès (1981, p. 196) afirma que as famílias e as classes daquela época reuniam indivíduos que se aproximavam por semelhança moral e identidade de gênero de vida. Nessa direção, o autor ainda destaca que o sentimento de família, de classe e talvez, em outra área, o sentimento de raça, surgem, portanto, como as manifestações da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma preocupação de uniformidade.

Sob o ponto de vista político, as revoluções liberais, introduzindo o casamento civil e relegando o casamento religioso para o domínio das escolhas privadas e posteriormente o divórcio, inclusive para os casamentos religiosos, representam uma forma de revolução nos alicerces tradicionais da família sob a égide da Igreja Católica, dando lugar ao aparecimento da família burguesa que predominou até à segunda metade do século XX. Refira-se, no entanto, que até então, a generalidade das famílias formavam-se tendo por base o casamento religioso e tendiam a orientar-se, em muitos aspectos, pelas normas emanadas da Igreja Católica ou da Igreja Protestante, o que veio a modificar-se bastante após os anos sessenta-setenta do mesmo século (LEANDRO, 2006, p. 66).

Entretanto, atualmente, já no século XXI, o sentimento e a concepção de família considerada “normal”, “estruturada”, nuclear, ainda se mostra forte na sociedade e na instituição escolar. É comum encontrarmos educadores relacionando dificuldades de aprendizagem, ou relacionamentos com educandos, às suas concepções de família “desestruturada”. Não raro, vemos a escola julgar famílias (em geral, das classes menos favorecidas) como desestruturadas, quando se tratam de famílias numerosas, dissonantes da organização nuclear de família burguesa do século XVIII, que se estende até os dias atuais como o “modelo adequado”.

A partir da Constituição Federal de 1988, a família recebeu novos contornos, vislumbrando princípios e direitos conquistados pela sociedade. Diante da nova perspectiva, o modelo de família tradicional passou a ser mais uma forma de constituir um núcleo familiar, que, em conformidade com o artigo 226, passa a ser uma comunidade fundada na igualdade e no afeto:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio, após prévia separação judicial por mais de um ano nos casos expressos em lei, ou comprovada separação de fato por mais de dois anos.

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações (BRASIL, 1988).

A Constituição Cidadã de 1988 propiciou uma profunda transformação na estrutura social e familiar. A lei teve como caráter garantir o respeito aos princípios institucionais, nos quais, além da igualdade e liberdade, a dignidade da pessoa humana era o princípio fundamental.

Atualmente, a constituição familiar configura inúmeros arranjos em suas relações, porém, sem a definição de um modelo, ou padrão único e ideal de família.

Como exemplos de arranjos familiares, tem-se: nuclear, monoparental, patriarcal, matrifocal, recomposta, desajustada, poligâmica, extensas, dentre outros tipos de família existentes atualmente.

Assim, as famílias contemporâneas assumem novos formatos: famílias com base em união livre; famílias monoparentais dirigidas pelo homem ou pela mulher – sendo que, segundo aponta Taiar (2017), 40% dessas famílias são dirigidas pelas mulheres – divorciados gerando novas uniões (famílias recompostas); mães adolescentes solteiras que assumem seus filhos; mulheres que têm filhos sem companheiro estável; famílias de irmãos com filhos sem a presença dos pais ou dos companheiros – os irmãos se organizando juntamente com os filhos, formando uma nova organização; famílias compostas por avós, filhos e netos, entre outras.

Dessa maneira, vemos que a organização das famílias passa a incluir novos arranjos que refletem mudanças socioculturais, sendo melhor falar em famílias e não num único modelo específico de família (GOMES, 1994).

Nesse sentido, Genofre (1997) assevera que o conceito de família foi ampliado, sendo considerada pelo Art. 227, parágrafo 5º do Código Civil Brasileiro de 11 de janeiro de 2003, qualquer união estável entre pessoas que se gostem e respeitem-se. Portanto, para ele, o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos padronizado e hierarquizado, mas, sim, fundado na afeição mútua. Além disso, independentemente da formação familiar, os membros de modo geral buscam uma relação monogâmica, baseada no respeito e afeto.

De acordo com Bataglia (*apud* REIS, 2010), a concepção de família pode ser considerada como:

[...] um sistema aberto em permanente interação com seu meio ambiente interno e/ou externo, organizado de maneira estável, não rígida, em função de suas necessidades básicas e de um *modus* peculiar e compartilhado de ler e ordenar a realidade, construindo uma história e tecendo um conjunto de códigos (normas de convivências, regras ou acordos relacionais, crenças ou mitos familiares) que lhe dão singularidade (BATAGLIA *apud* REIS, 2010 p.16).

Portanto, para os autores, a família é um sistema no qual a estrutura está aberta a modificações, interagindo com o meio em que está inserido. Entretanto, diversas instituições da sociedade, incluindo a escola, ainda insistem em querer homogeneizar e estabelecer um padrão adequado de família (família nuclear), ignorando todas as transformações culturais, políticas, econômicas, religiosas e sociais vividas até o

presente momento. Em consequência, a mesma instituição escolar tende a desejar homogeneidade também nos educandos.

Desse modo, é urgente e necessária a quebra desse paradigma e um novo olhar sobre as tipologias das famílias atuais por parte da escola, a fim de romper com a intenção de padronizar e julgar as diversas constituições familiares, assim como responsabilizá-las pelos fracassos escolares sob o viés de um “modelo ideal” de família.

Independentemente do tipo de organização, atualmente, a família é considerada um dos maiores recursos de sustentação para a pessoa e para a sociedade, sendo escolhida como parceira da administração pública para a realização de políticas sociais (PETRINI; MENEZES; MOREIRA, 2012).

No que concerne à educação familiar, é possível observar que, em um espaço de quatro a cinco décadas, esta vem apresentando consideráveis modificações, conforme assinala Alves (2012):

Aspectos específicos focalizados mostram que: 1) a autoridade dos adultos, num espaço de quatro a cinco décadas, passou de extremamente valorizada a criticada e abandonada, sobretudo para as famílias de camadas médias, uma vez que a maneira de educar, impondo a obediência aos filhos, é um padrão mais comum entre as de camada popular; 2) a consistência quase absoluta de regras e normas, estabelecendo o certo e o errado de maneira geral e imutável, caminha gradativamente para a ausência de constância no que é permitido e interdito, o que gera grande insegurança nos pais quanto ao que devem fazer, ao mesmo tempo que abre espaço para uma desorganização das práticas, podendo ser interpretado como descaso para com os filhos e colocando estes adultos como negligentes; 3) por outro lado, a valorização extremada da autonomia e do bem-estar das crianças, independentemente de rede de apoio às famílias, tem com consequência que os pais fiquem com a tarefa de prover condições e permitir escolhas, modificando-se grandemente o seu papel e trazendo sobrecarga para os de baixa renda (ALVES, 2012, p. 19-20).

Nesse sentido, é possível perceber que, além das inúmeras possibilidades de organização familiar, é preciso também conhecer, respeitar e considerar as condições socioeconômicas e culturais das famílias, a fim de conhecer a realidade, dificuldades e recursos de que elas dispõem para ser possível pensar em projetos que promovam o desenvolvimento dos seus integrantes.

Sob essa perspectiva, Petrini (2003) acentua:

[...] a família afetada pelas mudanças socioculturais, éticas e religiosas, reage aos condicionamentos externos, e ao mesmo tempo, adapta-se a eles, encontrando novas formas de organização. Na diversidade de modelos

permanece o núcleo da família como relação de gêneros entre identidade e diferença e como relação de gerações. A família é um dos mais importantes pontos de encontro entre natureza e cultura, na qual os aspectos que o ser humano partilha com o mundo animal são organizados segundo um ideal de dignidade e felicidade, especificamente humanos (PETRINI, 2003, p. 5).

Dessa maneira, pode-se afirmar ser impossível dissociar o sujeito da sua família e do contexto em que está inserido. O conhecimento e a compreensão sobre os educandos e, por consequência, de suas famílias, oportuniza, a toda comunidade escolar, a construção colaborativa de uma proposta político-pedagógica contextualizada, significativa e de qualidade.

CAPÍTULO 4 – MÉTODOS

4.1 MÉTODO DE TRABALHO

Do ponto de vista metodológico, a abordagem desta pesquisa é qualitativa porque objetiva compreender os fenômenos por meio da coleta de dados narrativos, estudando as particularidades e as experiências individuais.

A caminhada investigativa vai ao encontro da ideia de Pérez Gómez (2003, p. 101): “pretende ser uma investigação não apenas sobre a educação, mas também que eduque, que o próprio processo de investigação e o conhecimento que produz sirva para a transformação da prática”.

O enfoque interpretativo segue “uma lógica mista, indutiva dedutiva”, buscando “produzir a interação constante entre as teorias ou hipóteses de trabalho e os dados, os enfoques e os acontecimentos”, na qual “todos os resultados, previstos ou não, devem ser considerados como informações possivelmente úteis para interpretar e compreender a complexidade da realidade natural” (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 106).

Sob esse prisma, propõe a “triangulação, a comparação plural de fontes, os métodos, as informações, os recursos com o objetivo de provocar a troca de pareceres ou a comparação de registros ou informações” (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 109).

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa-ação foi a metodologia adotada, uma vez que coleta, analisa e interpreta os dados que não se entendem como neutros, e procura conhecer o fenômeno em seu processo de vida real.

Entre a pesquisa e a ação, há uma interação permanente, uma vez que a produção de conhecimento se realiza através da transformação da realidade social. A ação é a fonte do conhecimento e a pesquisa constitui, ela própria, uma ação transformadora. A pesquisa-ação é uma práxis, isto é, realiza a unidade dialética entre a teoria e a prática. Pela pesquisa, produzem-se conhecimento que são úteis e relevantes para a prática social e política (BRANDÃO, 1985, p. 72).

Para esse trabalho investigativo, fiz uso de entrevistas semiestruturadas, realizadas com gestores escolares, educadores e famílias dos educandos, observações *in loco* e análise dos documentos da escola.

4.1.1 A observação e a análise dos documentos da Escola Esperançar

A meu ver, a observação é imprescindível nas abordagens qualitativas, pois possibilita ao pesquisador uma melhor compreensão e análise do contexto. Ludke e André (1986, p. 26) enfatizam que a observação proporciona “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

Além disso, as autoras consideram que a observação, controlada e sistemática, é um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, pois permite que “o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25-26).

A observação ocorreu durante as entrevistas, no decorrer de uma festa escolar (festa junina) e duas reuniões de pais (1º e 9º ano do Ensino Fundamental). Planejei os momentos de observação e análise do PPP da escola, no sentido de ter clareza da intencionalidade dessa ação, o que atribuo à possibilidade de perceber os significados dos acontecimentos *in loco*, refletindo e analisando sobre as relações entre os discursos e as práticas dos indivíduos (PÉREZ; GÓMEZ, 2003, p. 109).

4.1.2 As entrevistas semiestruturadas

Para Minayo (2016), a entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas:

- os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbito e outros;
- os segundos – objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

A autora relata que os cientistas sociais costumam denominar esses últimos dados como “subjetivos”, pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa.

Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.

De caráter bibliográfico e documental, com base social e empírica, minha pesquisa segue a lógica exploratória e descritiva, pois, por meio de estudo bibliográfico, observação e pesquisa de campo, descreve as relações escola-família e seus desdobramentos. Para tanto, utilizei entrevistas semiestruturadas, realizadas ao longo do ano de 2018, em uma escola municipal de Santos (SP).

4.2 LOCAL DA PESQUISA E IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

No primeiro semestre de 2018, foi aberto um processo junto à Secretaria Municipal de Educação de Santos, contendo a documentação necessária para o desenvolvimento deste estudo, incluindo o Ofício da Universidade para realização da pesquisa nas unidades de ensino, TCLE, cópia do projeto de trabalho que seria desenvolvido, cronogramas de execução e as questões norteadoras das entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com a equipe gestora, educadores, educandos e famílias.

Após as autorizações da Secretaria da Educação do município de Santos e da direção de uma escola municipal de Santos – a qual atribuí o nome fictício de Escola Esperançar - estabeleci um primeiro contato com a assistente de direção e com a coordenadora pedagógica. Nesse momento, compartilhei o tema, os objetivos e a metodologia da pesquisa.

A Escola Esperançar está situada na Zona Leste da cidade de Santos e é considerada como complexa pela Secretaria de Educação do Município devido ao elevado número de alunos, diversidade de modalidades e níveis de ensino e localização. Nesse caso, todos os profissionais da escola recebem uma “gratificação de complexidade” de 20% no salário (Lei Complementar nº 752, de 2012). Atende no período da manhã alunos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, e à tarde, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I e 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, e à noite, EJA Ciclos I e II.

Além das salas de aula, a escola conta com salas ambiente (informática, vídeo e brinquedoteca), salas para equipe gestora, sala dos professores, biblioteca,

refeitório, quadra descoberta, pátio coberto e descoberto e sala de recursos multifuncionais.

Em sua estrutura, conta com uma equipe gestora composta por 4 membros (diretora, assistente de direção, coordenadora pedagógica e orientadora educacional), 9 inspetores, 1 auxiliar de bibliotecário, 1 auxiliar geral, 4 oficiais administrativos, 4 cozinheiros, 1 secretário, 12 professores de educação básica I, 2 professores adjuntos educação básica I, 9 professores adjuntos II (entre eles, uma faz Atendimento Pedagógico Domiciliar, 43 professores de educação básica II e duas atuam na sala de Atendimento Educacional Especializado) e 1 professora de educação para jovens e adultos (EJA Ciclo I), 10 professores de educação para jovens e adultos (EJA Ciclo II) e 15 mediadores de inclusão.

4.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Para a realização dessa pesquisa, foram entrevistados: Equipe gestora, educadores, educandos e famílias dos educandos.

Equipe gestora	Educadores	Educandos	Famílias
Diretora - Laura	3º ano E.F - Michele	4º ano E.F - Juliana 4º ano E.F - Rafaela	Família de educando do 2º ano E.F - Luciana (mãe) e Lucas (pai).
Assistente de direção - Júlia	5º ano E.F - Angélica	5º ano E.F - Nalu	Família de educando do 5º ano E.F - Mariana (mãe) e Marcos (pai).
Coordenadora Pedagógica - Marta	6º e 7º ano E.F - Silvana	8º ano E.F - Leandro	Família de educando do 7º ano E.F - Fabiana (mãe) e Fernanda (irmã).
Orientadora Educacional - Carla	8º e 9º ano E.F - Daniela	9º ano E.F - Luiza	Família de educanda do 8º ano E.F - Tatiana (mãe) e Tiago (pai).

No que se refere aos critérios de seleção dos entrevistados, tive em mente a contribuição trazida pelo teórico G. Michelat (1987):

Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis. E, na verdade, é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ser quem detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) à qual pertence. Tenta-se aprender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como é vivida (MICHELAT, 1987, p. 199).

Assim, desejei ouvir um sujeito de cada cargo da equipe gestora, uma vez que têm atribuições diferentes mas complementares. Em relação aos educadores, educandos e famílias, defini previamente uma amostragem de ao menos quatro integrantes para cada segmento e fiz os convites, buscando conhecer e ouvir os relatos de sujeitos envolvidos nas duas modalidades de ensino (Fundamental I e II). Com isso, procurei analisar as especificidades do objeto de estudo desta pesquisa, em cada modalidade de ensino, e as possíveis modificações dessas relações no decorrer da vida escolar.

Além disso, com relação às famílias, fiz o convite para duas mais participativas e duas menos participativas (segundo a escola); para os educandos, três participativos, e dois considerados pelas educadoras como menos participativos, com dificuldades nas relações interpessoais e indisciplina.

As entrevistas foram realizadas em momentos diferentes e em salas reservadas e desocupadas da escola. Iniciava a conversa com a minha apresentação, explicando a razão de eu estar ali e qual era o objetivo do meu estudo. Perguntava-lhes se concordavam em participar, esclarecendo que poderiam ficar tranquilos quanto ao sigilo das identidades e informações (portanto, poderiam falar o que realmente pensavam).

4.4 QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS

4.4.1 Equipe Gestora

1. Qual o seu cargo?

2. A equipe gestora realiza reuniões de trabalho? Em caso afirmativo, qual a frequência e teor das mesmas?
3. Os documentos da escola fazem menção às relações com as famílias? Em caso afirmativo, o que estes documentos abordam?
4. Como o Projeto Político Pedagógico da escola é elaborado?
5. As famílias participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico e/ou de órgãos colegiados da escola? (Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar).
6. Você busca conhecer as famílias? Explique.
7. Quais são os motivos que o(a) levam a manter contato com as famílias?
8. Como você lida com os conflitos? (Indisciplina, problemas na relação educador-educando, educando-educando, educadores-gestores, educadores-famílias, gestores-famílias).
9. Como são organizadas as reuniões de pais e mestres?
10. A escola incentiva e proporciona a participação das famílias no processo educativo? Como?
11. Qual a sua percepção em relação às ações e posições dos educadores frente a essa proposta de estreitamento de relações com as famílias?
12. Quais são as facilidades e/ou dificuldades que você encontra ao propor a integração com as famílias?
13. Como a equipe gestora lida com as informações sobre as demandas das famílias na organização da escola?
14. As informações que você possui sobre a famílias influenciam a maneira como você lida com as famílias, educadores e educandos?
15. Você recebe algum apoio da Secretaria da Educação no que se refere ao trabalho com as famílias? Explique.
16. Como você entende a participação da família no contexto escolar e o papel da escola em incentivar e proporcionar a participação das famílias?

4.4.2 Educadores

1. Os documentos da escola fazem menção às relações com as famílias? Em caso afirmativo, o que estes documentos abordam?
2. Você conhece o que garante a legislação em relação à participação das famílias no contexto escolar, bem como do acompanhamento delas no que se refere ao desempenho das crianças? Explique.
3. As famílias participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico e/ou de órgãos colegiados da escola? (APM, Conselho Escolar).
4. A equipe gestora da escola incentiva e apoia o estreitamento de relações com as famílias? Explique.
5. Como são organizadas as reuniões de pais e mestres?
6. Você busca conhecer as famílias? Explique.
7. Quais são os motivos que o(a) levam a manter contato com as famílias?
8. Como você lida com os conflitos? (Indisciplina, problemas na relação educador-educando e educando-educando).
9. As informações que você tem sobre as famílias influenciam a forma como você lida com os seus educandos? Interfere na prática pedagógica?
10. Você usa procedimentos diferentes em relação às famílias em função delas se mostrarem mais presentes ou ausentes? E em função delas apresentarem condições diferentes para auxiliarem as crianças ou adolescentes, por exemplo, nas tarefas escolares?
11. Você propõe a integração com as famílias? Explique. Caso a resposta seja afirmativa, quais são as facilidades e/ou dificuldades que você encontra ao propor esta integração?
12. Considerando a sua prática, a participação das famílias no contexto escolar interfere no processo de ensino-aprendizagem e/ou no desenvolvimento dos educandos? Explique.

13. Como você entende a participação da família no contexto escolar e a função da escola em incentivar e proporcionar a participação das famílias?

4.4.3 Educandos

Questões norteadoras 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I

1- O que vocês aprendem na escola? O que gostariam de aprender?

2- A escola pergunta para os educandos sobre o quê e como gostariam de aprender? (PPP)

3- Existe algum momento de conversa entre os educandos, educadores e funcionários da escola? Se existe, sobre o que conversam?

4- Os educandos gostam da escola? Gostariam de mudar algo?

5- Vocês sabem o que é e/ou participam de algum órgão colegiado na escola? (Grêmios, Conselho) Como?

6- Quais são os direitos e deveres dos educandos?

7- As famílias dos educandos participam das atividades que acontecem na escola? Como e em quais atividades? Como vocês gostariam que participassem?

8- Como os educandos se sentem quando as famílias participam das atividades da escola? Por quê?

9- Os educandos vão aprender mais se as suas famílias participarem das atividades da escola? Por quê?

10- Como seria a escola dos seus sonhos?

Questões norteadoras 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II

- 1- Vocês consideram importante o que aprendem na escola? O que gostariam de aprender?
- 2- Os educandos conhecem e/ou participam da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP). Como?
- 3- Os educandos participam dos órgãos colegiados da escola? (Grêmios, Conselho) Como se dá essa participação? Como começaram a participar?
- 4- Como é a relação dos educandos com os educadores, funcionários e gestores da escola?
- 5 - Como vocês se sentem na escola?
- 6 - Quais são os direitos e deveres dos educadores?
- 7- As famílias dos educandos participam das atividades desenvolvidas na escola? Caso afirmativo, em quais atividades e como participam? Como vocês gostariam que participassem?
- 8- É importante que as famílias participem das atividades da escola? Por quê?
- 9- A participação das famílias nas atividades da escola pode influenciar no processo de aprendizagem dos educandos? Por quê?
- 10- Como seria a escola dos seus sonhos ou a escola ideal?

4.4.4 Famílias dos educandos

1. Você participa da vida escolar da criança e/ou adolescente? Como?
2. A escola busca conhecer a dinâmica familiar? Você considera importante a escola conhecer melhor a família? Por quê?
3. Quais as razões que levam a escola a solicitar a sua presença?
4. Quais as razões que levam você a procurar a escola?

5. De que maneira você acredita que possa participar no contexto educacional? E quanto as outras famílias, como você acha que podem participar?
6. Você conhece os seus direitos e deveres no que se refere ao acompanhamento da vida escolar da criança e/ou adolescente garantidos pela legislação? Explique.
7. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola? (PPP- Documento que estabelece a proposta educacional/ações da escola).
8. Você participa de algum órgão colegiado da escola? (Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar).
9. Como você entende a participação da família no contexto escolar e a função da escola no incentivo à aproximação e participação da família?
10. Você acredita que a sua participação no contexto escolar possa interferir no desenvolvimento da criança e/ou adolescente?
11. Como você qualifica a Escola Esperançar no que se refere à comunidade escolar? (Educadores, gestores, funcionários, educandos e famílias)
12. Você mudaria algo na escola para atender às suas necessidades e/ou expectativas?

Cabe ressaltar que, para manter o sigilo das fontes de informação, os nomes citados neste trabalho, tanto da escola como dos sujeitos envolvidos na pesquisa, são fictícios.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Os objetivos dessa pesquisa foram explicitados a todos os sujeitos envolvidos e o levantamento dos dados foram previamente autorizados pela SEDUC Santos (Secretaria de Educação).

Após a realização das entrevistas, análise dos documentos e observações realizadas, os dados coletados foram analisados dentro do enfoque interpretativo (GÓMEZ, 1998, p. 99) e categorizados conforme propõe a análise de conteúdo de Bardin (2011).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A autora aponta que a análise do conteúdo tem como intenção a inferência de conhecimentos relativos às condições da produção (ou, eventualmente, da recepção), que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Lembro aqui que inferir é deduzir de maneira lógica, aliando descrição com interpretação dos vestígios com os quais o analista trabalha (BARDIN, 2011, p. 44).

Para a organização e categorização do conteúdo, Bardin (2011) define três passos:

- pré-análise, a qual compreende a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos, a referenciação dos índices, a elaboração dos indicadores e a preparação do material;
- exploração do material, que consiste essencialmente em operações de decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas;
- tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, na qual define Bardin (2011, p. 133) que tratar o material é codificá-lo.

Sobre o último passo, desejo clarificar que codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, o que permite uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.

O ato de codificar o material ocorre por meio de três escolhas: o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolhas de regras de contagem) e a classificação e a agregação (escolha das categorias). Esta última foi a escolhida para a análise desta pesquisa.

As categorias identificadas serão discutidas da seguinte maneira:

- a gestão democrática;
- a perspectiva da escola: discurso sobre famílias ideais x famílias reais;
- a perspectiva da família;
- a escola que temos e a escola que sonhamos na perspectiva dos educandos;
- a interação escola-família e suas implicações no processo de aprendizagem;
- a relação escola-família.

5.1 A gestão democrática

A discussão sobre gestão democrática já está em destaque nos meios escolares há pelo menos trinta anos. Porém, quando focalizamos como essa dimensão se efetiva no interior da escola e, nesse caso, na escola em que foi realizada a pesquisa que está sendo apresentada neste trabalho, percebemos que a gestão democrática ainda está em estágio embrionário. Sabemos que a materialização da qualidade social da educação está presente no Projeto Político-Pedagógico que deve ser elaborado pelas escolas. Nele, manifesta-se o compromisso com a implementação de ações com objetivos de garantia de direitos de cidadania, de gestão democrática participativa, de política de inclusão social, de construção de currículo.

E para que tudo isso aconteça, exige-se uma efetiva gestão democrática que possibilite verdadeiramente a participação da comunidade em que a escola se insere nas decisões sobre seus destinos. Marta, a coordenadora pedagógica da escola pesquisada, quando perguntada sobre sua participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico deu a seguinte resposta:

Olha, esse ano tá muito bonito, a elaboração. É a primeira vez que eu tô vendo assim uma... que eu tô entendendo um projeto, que participo da elaboração do projeto. E, olha, eu tenho 35 anos de magistério, tá? Eles tão participando. Eles não querem isso, eles querem aquilo, “tira isso”, “põe aquilo”, “põe aquilo”, “tira isso”.

E continua:

Então assim, é a primeira vez que eu vejo uma escola que tá lutando. Então, os professores, eu tenho impressão que vai mudar todo aquele caráter, sabe? De... o PPP tá lá em cima, naquela gaveta, naquela pasta, lá longe, que ninguém entendia, sabe? Não. Eles estão lutando. “Não, isso eu não quero, aquilo eu quero”, “Não, porque isso aqui não serve”, então eles estão participando. Então, a conotação do PPP mudou completamente (Marta, coordenadora pedagógica).

Quando perguntei à Marta sobre quem participou da construção do PPP, obtive a seguinte resposta:

Funcionários, equipe gestora, corpo docente. Inclusive, até o corpo discente participa. As famílias vão entrar também. Vai ter reunião do conselho de escola. Mudou a conotação toda. O PPP, ele foi reduzido sabiamente. Antes era um documento assim. Então, você já não abria porquê... sabe aquele livro enorme? Então ele virou uma coisinha assim. Estruturalmente, ele tá fácil de ler. Ele tá muito fácil, tá? Ele virou um diagrama, assim, de fácil leitura, então todo mundo enxerga. Então, é uma participação como eu nunca tinha visto antes (Marta, coordenadora pedagógica).

A coordenadora pedagógica revela em sua fala que os próprios gestores desconhecem e/ou não entendem a real proposta do PPP da escola. Marta entende que o modelo de documento sintético elaborado pela Seduc, intitulado como Projeto Político-Pedagógico, é adequado e facilita a compreensão e o cumprimento da exigência burocrática por meio do preenchimento de quadros com questões preestabelecidas, como forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, compreendidos como indicadores de qualidade nos seguintes aspectos: Gestão democrática de ensino; Participação familiar na escola; Cultura da Paz; Diversidade e Inclusão; Sustentabilidade e Preservação; Inovação e Investigação; Protagonismo e Autonomia; e Avaliação e Acompanhamento. A organização do documento segue uma lógica empresarial focada nos resultados.

Quanto à participação da comunidade educativa na elaboração do documento, pude identificar um discurso distante da prática observada: averigui que, na prática, a elaboração do documento fica sob a responsabilidade exclusiva da coordenadora,

que, segundo relato dos educadores, solicita apenas uma participação restrita e pontual da equipe gestora, dos educadores e educandos.

Percebe-se, ainda na fala da coordenadora, que a intenção da construção colaborativa do PPP é a de *dividir culpas* em possíveis fracassos, quando relata a sua visão em relação à participação dos educadores: *Não é mais culpa deles (se referia à equipe gestora), agora a culpa vai ser minha (educadores) também, porque eu coloquei isso, tá?* (Marta, coordenadora pedagógica).

Ao entrevistar os educandos do Ensino Fundamental I e II e questioná-los sobre o PPP, constatei que há desconhecimento sobre o documento. Um deles complementou:

Não. Eles perguntam se precisa reformar algum lugar, se quer melhorar, se quer alguma coisa de esporte, que nem a gente ganhou mesa de pebolim, de... qual é o nome mesmo? Pingue-pongue, e tudo que a gente conversou com a diretora (Luiza, educanda do nono ano).

Nesse sentido, parece haver intenção da equipe gestora em ouvir informalmente os educandos, especificamente, no que se refere a aquisições materiais e melhorias de estrutura física. Entretanto, os educandos também afirmaram que os momentos nos quais há diálogo e participação de toda comunidade educativa restringem-se a festas, datas comemorativas e inaugurações de algum espaço educativo dentro da escola.

Em geral, a menção à participação das famílias, educadores e educandos, com poder consultivo e deliberativo, é percebida muito discretamente nas práticas dessa escola.

Paralelamente, os educadores responderam ao mesmo questionamento. Começo pelo relato de Michele, que conta não ter participado da construção e não ter acesso aos documentos, além de desconhecer sobre a participação das famílias e comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico:

Aqui nesta escola eu não tenho percebido a menção das famílias no PPP... Aqui, elas estão visando mais a leitura, o trabalho com a leitura. Mas quando aparece essa questão de família nesses documentos, assim, de PPP mesmo, na... nas reuniões de pais... Eu não tenho acesso aos documentos (Michele, educadora do terceiro ano).

A ausência de participação das famílias na construção do documento também foi apontada por Angélica:

[...] em relação aos pais, eu não sei se ela chamou alguns pais pra fazer também essa parte de socialização. Por enquanto ainda não acrescentamos nada em relação aos pais, porque por enquanto ainda nós estamos só relatando a escola, então a gente está vendo o que é de bom e o que de ruim em relação à escola, ainda não foi pra essa parte da família (Angélica, educadora do quinto ano).

Observamos que essa educadora não tem clareza sobre a elaboração do documento e também desconhece qualquer menção às famílias no Projeto Político-Pedagógico da escola, endossado por outra educadora (do sexto e do sétimo ano do Ensino Fundamental II):

Sobre o Projeto Político-Pedagógico, a gente tá... Não, na verdade, a gente tá discutindo, a gente tá fazendo reuniões no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo)... Para revisar o Projeto Político-pedagógico, e até hoje não foram mencionadas as famílias... E nas outras escolas que eu trabalhei, não vi nenhuma menção às famílias, mas deve ter documento que a gente não tem acesso (Silvana, educadora do sexto e do sétimo ano).

Mais uma vez, percebemos que as educadoras não têm clareza sobre a real finalidade do documento, demonstrando uma visão fragmentada dele.

Daniela reforça essa análise:

Em relação ao PPP, na sala de aula seria na... sabe, na verdade, na sala não, no conselho de escola... De série, né? O conselho de classe e série, o aluno participa do conselho. Se eu não tô enganada, parece que um pai representante também participa. Mas eu já não tô muito certa agora pra te afirmar. Então, dessa escola eu não conheço o PPP antigo... cheguei esse ano, e vai mudar, né? Esse ano é ano de mudar. Então essa... Vou ficar devendo (alguma) informação dessa parte pra você (Daniela, educadora do oitavo e do nono ano).

O Conselho de Classe, citado aqui pela educadora, é uma reunião avaliativa, na qual as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem dialogam acerca da aprendizagem dos educandos, bem como sobre os resultados das estratégias de ensino, adequação da organização curricular e outros aspectos referentes à docência, a fim de avaliar o percurso escolar, coletivamente, segundo diversos pontos de vista.

Libâneo (2004) define Conselho de Classe da seguinte forma:

[...] um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular

propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação (LIBÂNEO, 2004, p. 303).

Entretanto, pela minha experiência docente, observo que as reuniões de Conselho de Classe estão, salvo poucas exceções, servindo de espaço para julgamentos dos educandos, com foco em indisciplina e baixo rendimento, ou seja, no que se refere apenas aos resultados (notas/conceitos).

Esse movimento suprime a sua finalidade genuína: ser um espaço para transformação pedagógica, por meio de uma etapa fundamental de avaliação dos tipos de conteúdo, metodologia e processos avaliativos. Além disso, é fundamental que os Conselhos de Classe dialoguem sobre a relação educador-educando, enxergando o último em seu desenvolvimento integral.

Posso inferir, diante da análise das respostas das educadoras, que algumas não participam da construção, outras participam de maneira fragmentada – sem compreensão do todo, nem análise crítica e reflexiva sobre o documento –, e outras desconhecem completamente o Projeto Político-Pedagógico, apresentando também dificuldade em discernir os órgãos colegiados da escola.

Ainda sobre o PPP, temos as respostas das famílias sobre o documento em questão. As duas famílias de educandos que se encontram no Ensino Fundamental I que foram entrevistadas, relatam desconhecimento do Projeto Político-Pedagógico, “...Não” (Luciana e Lucas, mãe e pai de educando do Ensino Fundamental I); “Não, nem sabia, tô sabendo agora que tem” (Mariana, mãe de educando do Ensino Fundamental I).

Em resposta ao mesmo questionamento, Fabiana relata:

Não. Na reunião, na primeira reunião que é realizada todos os anos, eles falam: “Olha, nós temos o PPP. Quem quiser dar uma olhada encontra-se na secretaria, qualquer mãe, pai ou responsável pela criança que queira dar uma olhada, encontra-se na secretaria é só solicitar que nós mostramos” (Fabiana, mãe de educando do Ensino Fundamental II).

Pergunto a essa mãe, depois de ouvir que ela não participa da construção do documento, se ela conhece seu conteúdo, ao que ela complementa: “Porque assim, eu vou parar pra ver um livro que eu vou ler que não vou entender, que é a desculpa que eles dão. Entendeu? Então, mas eu mesmo não entendendo, eu quis ler pra saber o que que se tratava” (Fabiana, mãe de educando do Ensino Fundamental II); “Não,

nunca escutei” (Tiago, pai de educando do Ensino Fundamental II); *“Nunca vi, nunca ouvi falar aqui. Eu só participei de uma escola, quando meu filho estudava em São Vicente”* (Tatiana, mãe de educando do Ensino Fundamental II).

Quando pergunto sobre a participação das famílias na elaboração do PPP e nos órgãos colegiados da escola, obtenho a seguinte resposta de Júlia:

Participam, são ativos. Então, é assim, na verdade, é uma escola muito grande, (o número de alunos) em torno de 900 alunos, né? Então, no geral são todos muito interessados, mas são algumas... A gente tem que fazer eleição, então o número é um número reduzido, né? A gente pode dizer que em torno de... Dá menos de 10%, né? Para poder participar ativamente, fazer parte do conselho, fazer parte da APM. Não é um número significativo de acordo com o número da escola, é baseado no número de alunos (Júlia, assistente de Direção).

Observo, mais uma vez, o discurso distanciado da prática, quando afirmam que as famílias participam, mas denunciam, em seguida, a quantidade e até mesmo a qualidade inexpressivas. Em contrapartida, uma educadora do terceiro ano do Ensino Fundamental I destaca:

Do PPP, não. Que eu tenha visto, não. Agora, elas participam do conselho da APM, mas a participação é bem pequena, viu? Quanto à quantidade de famílias que participam... (risos) Umas 10. Bem pouco, bem pouco. Tanto que às vezes ela tem que pegar funcionários da escola que são pais de alunos, que nem a merendeira, alguém que tá trabalhando na escola pra poder cobrir essa falta dos pais nas reuniões. Eu fui da APM já vários anos, esse ano a gente ainda não fez reunião, é pouquíssima participação de pais, pouquíssima (Michele, educadora do terceiro ano).

Michele relata a quase inexistente participação das famílias, tanto na elaboração do PPP quanto nos órgãos colegiados, apontando a questão dos próprios funcionários da escola, que também são pais de educandos, para constarem formalmente como parte destes órgãos, com o intuito de garantir o cumprimento da legislação.

Angélica também afirma desconhecer a participação das famílias nos órgãos mencionados:

Todo começo de ano a diretora sempre pede nomes de pais que possam participar dessa parte aí, né? Agora, se efetivamente alguns pais participam, eu já não sei te dizer. Da participação na elaboração do PPP eu não tenho conhecimento. E da APM e do Conselho eu também não tenho como te dizer, porque eu também não faço parte do conselho nem da APM, então não tenho como te dizer se tem pais que compareçam a essas reuniões. As famílias também nunca comentaram nada comigo a respeito. E nem a equipe

comenta nada com os professores em relação a isso (Angélica, educadora do quinto ano).

Silvana demonstra o desconhecimento dos órgãos colegiados da escola e aponta uma situação que considera contribuir para a ausência de participação das famílias:

Teve uma reunião com os pais, eles pediram para os pais irem às sete e pouco da manhã, alguma coisa assim, numa sexta-feira, para os pais que quisessem fazer parte do... Como é que chama? Do... Conselho escolar. O inspetor chegou na sala de aula, deu um bilhete pequeno para cada aluno e ninguém falou nada. Eu tava na sala de aula, eu expliquei, eu falei assim, "Olha, se vocês querem ar condicionado, se vocês querem melhor educação...". Os bilhetes foram entregues apenas para os alunos, os pais não receberam. [...] Só que eles não explicaram pros filhos o que que era aquele papel, eles não sabiam. Eles receberam e entregaram pro pai. Aí na classe que eu tava, aí eu expliquei, falei que era importante falar pro pai ir, que mesmo que fosse às sete horas da manhã, que é uma coisa importante [...] Simplesmente não houve explicação. [...]. Nem sei o que foi tratado nessa reunião. Então, sobre o PPP, eu nunca presenciei as famílias participando da elaboração, nem em outra escola (Silvana, educadora do sexto e do sétimo ano).

Por meio do relato de Daniela, observo, além do desconhecimento e ausência de clareza sobre a função dos órgãos colegiados, um distanciamento da prática e um discurso que se preocupa em afirmar apenas o cumprimento da legislação:

Eles pediram pra formar, inclusive, essa semana, na reunião dessa semana, pra formar o grupo dos professores que gostariam de participar do conselho de escola, né? Por conta da... do próprio PPP. Em outras escolas é aberto pra família sim, e muitos pais conscientes, viu? Conscientes, participativos. São convocados pelo diretor da escola. Pode ser de... É, conselho escolar. Porque as reuniões de pais elas têm um agendamento prévio, né? Então acho que são a cada dois meses, essas reuniões de pais, o próprio conselho... Não. A cada dois meses não. Eu tô falando bimestralmente, né? Existem reuniões periódicas ao longo de um ano. Eu não sei se é bimestralmente, ou se é de acordo com a necessidade de algum evento que vai acontecer na escola, que isso acontece. Mas existem... Existe um calendário para essas reuniões acontecerem (Daniela, educadora do oitavo e do nono ano).

Enfim, fica claro o desconhecimento das educadoras em relação à participação das famílias na elaboração do PPP, assim como sobre ações previstas nesse documento com a finalidade de oportunizar a participação das famílias no contexto educacional mediante uma gestão democrática. Constatado que, em pleno século XXI, a família ainda não tem voz nem vez dentro do contexto escolar.

Após inúmeras tentativas, tive acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola, que, naquele momento, estava em reelaboração devido à orientação bial da Secretaria de Educação do município. O documento traz em seu texto:

No que concerne ao indicador de qualidade participação familiar na escola:
Forças: As famílias participam em algumas ações abertas da escola, como reuniões de pais, feira de ciências, festa junina, conselho de escola; Promovemos as ações leitoras e livrarias na escola; Os pais acompanham os filhos nos jogos de futsal e vôlei.
Fraquezas: Nem todas as famílias participam da vida escolar dos filhos; Alguns jovens não têm pertencimento à escola.
Oportunidades: Engajamento do poder público; Cursos propostos pela comunidade sem custos para os familiares dos alunos; Parceria com outros profissionais da comunidade.
Ameaças: Faltas e evasão dos alunos por causa das mudanças de endereço ou situações particulares de cada família.

Esse formato proposto não possibilita a discussão sobre o trabalho coletivo na elaboração do PPP. Não permite as trocas de experiências entre os atores escolares e pessoas da comunidade, impossibilitando o diálogo e o conhecimento dos conflitos, necessidades e sonhos da comunidade atendida pela escola, assim como daqueles que trabalham nela. Fechados dentro da escola, gestores e educadores recebem instruções elaboradas dos que estão igualmente fechados dentro dos departamentos da secretaria da educação, aprisionando e aprisionados dentro de quadros previamente estabelecidos, dentro de uma racionalidade técnica.

Diante da análise do documento, é possível perceber que restringe a participação das famílias e da comunidade a espectadores nas reuniões de pais, APM e Conselho Escolar, festas escolares e campeonatos esportivos, não como protagonistas, mas como agentes passivos.

Além disso, observa-se que a escola atribui a culpa sobre o não pertencimento dos jovens à escola e à ausência de participação das famílias na vida escolar dos filhos. Nesse sentido, não se coloca como partícipe desse processo.

Entendo que, ainda na análise desse documento, as oportunidades são vistas apenas como possibilidades externas ao contexto escolar, responsabilizando o outro.

Por fim, as ameaças apontadas (fracassos) mais uma vez recaem na responsabilidade única e exclusiva das famílias dos educandos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 8069/90) traz, em sua redação, os princípios da gestão democrática pelo viés da participação da família na definição

das propostas educacionais, bem como do acompanhamento da frequência e aproveitamento escolar dos seus:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, é preciso dar condições para uma participação estruturada, contínua e em horários adequados às possibilidades dos envolvidos.

No decorrer das entrevistas, Marta esclareceu como são elaboradas as reuniões de pais.

Então, ela é feita assim, meticulosamente, minuciosamente, justamente para que os pais não se cansem, tá? Então assim, nós fazemos com que eles se sintam bem, eles se sintam acolhidos e não falem nas reuniões, o que não é a realidade maciça. Nós evitamos, evitamos de todas as maneiras, nós não falamos individualmente, evitamos a crítica, de todas as formas. Eu particularmente não admito que se fale de aluno individualmente na frente dos demais, eu não admito isso, tá? Porque a mãe não vem à reunião para ouvir crítica. Nós entregamos os boletins, tá? Damos os recados gerais da UME, o que é feito na educação, e aí depois, individualmente, nós vamos chamando à minha sala ou a da OE para falar com os pais (Marta, coordenadora pedagógica).

A pauta das reuniões é elaborada pela equipe gestora, e os educadores podem acrescentar, se quiserem, algo que considerem pertinente, conforme afirma a orientadora educacional:

Então, é feita uma pauta na RET, que é reunião da equipe técnica. A gente já vê os pontos que a gente vai precisar tá passando pros pais, os recados e tudo o que tá acontecendo na escola que precisa ser informado para família. A gente já faz a pauta e aí a gente faz os bilhetes, entrega pros alunos e aí marca o dia, cada professor coordenador vai tá fazendo a reunião. E a equipe fica à disposição para aquele pai que queira tá conversando com a gente. As pautas são realizadas pela equipe gestora, mas com a sugestão, também, dos professores. É uniforme, é recado de festa junina, é algum projeto que vai acontecer, algum passeio, alguma participação mais efetiva deles, feira de ciência, alguma coisa. E a responsabilidade (das famílias) também, a gente sempre força, reforça isso nas reuniões, na participação dos pais, para que eles frequentem as reuniões, para que eles olhem os cadernos, para que eles zelem pela frequência do filho, a responsabilidade deles com os filhos. Isso tudo é colocado na reunião de pais (Carla, orientadora educacional).

Observamos, nesse relato, que a gestão não é democrática, nem no que concerne as famílias, nem aos educadores. A pauta chega aos educadores praticamente pronta, advinda da equipe gestora, aberta a algumas possíveis sugestões dos educadores, que estarão submetidos à concordância, ou não, dos gestores. Além disso, as reuniões, com caráter informativo, são pautadas por cobranças e responsabilizações às famílias.

Durante a realização da pesquisa, tive a oportunidade de observar duas reuniões de pais: uma do primeiro ano do Ensino Fundamental I, e outra do nono ano do Ensino Fundamental II.

A primeira reunião que observei foi de uma turma de educandos do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Antes de iniciar, a educadora relatou-me que, na reunião anterior àquela, muitas famílias compareceram. Disse, ainda, que acredita que as famílias participam porque as crianças são pequenas.

A educadora colocou os materiais (caderno e atividades) dos educandos sob as mesas organizadas em filas, uma atrás da outra, como são dispostas também no dia a dia dos educandos.

As famílias (doze mães, um pai, seis avós e um irmão – responsáveis por treze dos vinte e oito educandos matriculados) começaram a chegar no horário determinado *pela escola*, assinaram a lista de presença e verificaram a ficha de avaliação individual e as atividades que estavam sob as mesas.

Durante a reunião, uma funcionária da escola retirou da sala as crianças que haviam acompanhado suas famílias.

A educadora escreveu na lousa informações sobre o recesso escolar, explicou sobre o sistema de avaliação do primeiro ano (S – Sim, atende; P – atende Parcialmente e N – Não atende). Em seguida, apontou sobre “a característica agitada e falante da turma”, solicitando que as famílias conversassem com as crianças sobre este comportamento, falando também sobre os “recados gerais da escola” (uso do uniforme, atualização de dados na secretaria, lanches, entre outros).

A educadora disse às famílias que, se precisassem, poderiam agendar um horário para conversar com ela. Também os alertou para não esquecerem de assinar a lista de presença, agradeceu a todos por estarem presentes e despediu-se após *10 minutos* de reunião.

Observei que a educadora não acolheu as famílias, não deu boa tarde, não se apresentou, nem propôs nenhuma possibilidade de participação das famílias neste

momento. Foi uma reunião “fria”, “cinza”, acelerada e de caráter informativo e obrigatório. A meu ver, a educadora estava visivelmente distante daquelas famílias: física, afetiva e socialmente.

A configuração da reunião de pais, nesse contexto, assemelha-se ao ensino tradicional e bancário recebido pelos educandos no cotidiano da escola – o que se reproduz, nesse momento, com as famílias. Outro aspecto que fica bastante sobressalente são os horários, tanto da reunião quanto dos atendimentos individuais com a educadora. Parece-me que a disponibilidade das famílias não é considerada, ou é antes submetida à da escola.

Também chama-me a atenção os assuntos fixos: indisciplina, normas e recados gerais da escola, comumente esperados pelos responsáveis dos educandos. Além disso, considero insuficiente o tempo utilizado para a reunião, de apenas 10 minutos. Esse aspecto suprime qualquer possibilidade de diálogo produtivo, significativo e de qualidade entre educador e famílias.

Enquanto saía da escola, conversei com duas mães, que afirmaram as questões apontadas pelas famílias nas entrevistas que realizei, de que as reuniões de pais são desinteressantes e previsíveis, no sentido de apresentarem as mesmas cobranças e informações. Disseram, também, que a parte mais interessante e importante da reunião são os atendimentos individuais da educadora, pois conseguem saber um pouco mais sobre o desenvolvimento dos seus filhos.

A segunda reunião observada foi de uma turma de educandos do nono ano do Ensino Fundamental II. Antes de iniciar a reunião, ainda na sala dos educadores, a coordenadora pedagógica pediu para que os educadores não esquecessem de avisar sobre a responsabilidade das famílias em enviar os adolescentes depois do horário (contraturno) para as aulas de reforço. Por sua vez, a orientadora educacional solicitou que os educadores avisassem determinadas famílias que precisariam conversar com ela a respeito de faltas excessivas dos educandos.

Já na sala de aula, a educadora de Artes recebeu as famílias na porta (quatro mães, três pais, um tio, uma avó e uma aluna, responsáveis por dez educandos, dentre os vinte e três matriculados), apresentando-se simpática e acolhedora, perguntando às famílias por quais educandos eram responsáveis. Alguns poucos, a educadora já conhecia.

Pediu para que assinassem a lista de presença e iniciou a reunião com os informes da escola (utilização do uniforme, atrasos, uso do celular, higiene pessoal,

atualização de dados na secretaria da escola, recesso escolar, formatura e festa junina). Sobre a festa junina, disse que a data ainda seria resolvida pela escola, mas que os educadores já tinham apontado a sua posição contrária à realização da festa em fim de semana. As famílias não teceram nenhum comentário após essa declaração.

Em seguida, a educadora fala sobre a importância do acompanhamento das famílias no desenvolvimento dos educandos, exemplificando com a questão da garantia da frequência e do auxílio nas lições de casa.

Falou que o seu método avaliativo é a soma da participação em sala (nota de caderno) com o comportamento (nota individual), uma vez que a sua disciplina (Artes) não demanda provas.

Informou às famílias que pretendia fazer um projeto sobre obras de Arte com figuras geométricas até o final do ano e que visava expor os trabalhos pelo bairro.

Logo, entregou os boletins e falou sobre a necessidade de que as famílias pagassem a taxa destinada à APM. Lembrou sobre as ações entre amigos (festa da pizza, rifas etc.) para levantar verba para *arrumar a escola* e reclamou que quem participa são apenas os educadores. Acrescentou que na sala há um cofrinho, e que conversou com os educandos para que colaborem com R\$ 1,00 ou R\$ 2,00.

Sobre essa questão, uma mãe questionou se isso não seria responsabilidade da prefeitura, ao que a educadora afirma que sim, mas que a escola já havia cobrado, pressionado, porém, sem sucesso. A mãe insistiu, levantando a possibilidade de contatar vereadores, apontando que o município tem verba e que por esse motivo as famílias muitas vezes não querem contribuir financeiramente. A educadora citou outra escola municipal, em que as famílias se organizaram e fizeram caldo verde, pizza etc. para levantar verba para realizar as benfeitorias na escola.

Novamente em tom de reclamação, a educadora afirmou para as famílias que o papel dos educadores é só ensinar, não educar e *dominar*.

Para encerrar, a educadora afirmou vigorosamente que naquela turma não há nenhum artista, e se despediu, agradecendo a presença de todos, após 40 minutos de reunião.

As reuniões de pais deveriam ser momentos significativos para estreitar as relações entre escola e família, e promover o diálogo sobre o processo de aprendizagem dos educandos. Lino de Macedo (1996) aponta alguns dos muitos sentimentos que permeiam tal relação, quando escreve a apresentação do livro

“Reunião de Pais: Sofrimento ou Prazer?” (2003), obra na qual as autoras Beate G. Althun, Corinna H. Essle e Isa S. Stoeber indicam propostas para a elaboração de reuniões que promovam um trabalho de parceria entre famílias e educadores em prol do desenvolvimento dos educandos:

Sentimentos como o sofrimento das famílias por afastarem as crianças de si mesmas; os desejos de que a escola lhes ofereça o melhor, em todos os aspectos; a necessidade da garantia dos melhores cuidados para com as crianças; os ciúmes que sentem as famílias ao dividirem as crianças com os educadores; o medo do fracasso escolar; as projeções dos próprios fracassos compensados através das crianças; o pouco interesse pela vida escolar das crianças; as superexigências das famílias; as atitudes de aceitação ou não das crianças; as questões de rejeição ou negligência; as dificuldades pessoais das famílias; o contexto socioeconômico em que se fundamenta a família; a permissividade ou o autoritarismo; as relações de amor e hostilidade; a violência contra as crianças, ou entre familiares; as atitudes, padrões e valores morais da família; o relacionamento entre a família; doenças, separação, desemprego; os diferentes modelos de organização familiar (MACEDO, 1996, p. 12).

Em ambas reuniões observadas fica latente que as educadoras estão alheias e distanciadas da história de vida dos educandos, que compreendem as suas famílias, tornando a reunião de pais apenas um momento sistemático, burocrático, frio, monológico, sem espaço para o diálogo e reflexão, e de caráter obrigatório.

As famílias, respondendo se participam de algum órgão colegiado da escola, apontaram: “Não”. (Lucas, pai de educando do Ensino Fundamental I), “*Eu tô em algum desses, eu não sei qual*” (Luciana, mãe de educando do Ensino Fundamental I). Outra família relata: “*Não, aqui nunca me chamaram pra reunião disso*” (Mariana, mãe de educando do Ensino Fundamental I), “*APM, nós mandamos o dinheiro*” (Marcos, pai de educando do Ensino Fundamental II).

Fiz a mesma pergunta para uma das famílias de educando do Ensino Fundamental II, que respondeu: “*Sim. Eu sou da APM*” (Fabiana, mãe de educando do Ensino Fundamental II e funcionária da escola).

Aqui cabe uma análise sobre a participação da Fabiana. Observei, no decorrer desta pesquisa, que há uma grande preocupação em garantir a legislação, quanto à documentação comprobatória da “gestão democrática”. Além do observado nesta pesquisa, trago, em outras observações realizadas ao longo da minha docência, que grande parte das escolas pede ou impõe a alguns funcionários/educadores que também sejam pais de educandos, a fazer parte dos órgãos colegiados, muitas vezes,

limitando-se apenas a assinar as atas dessas reuniões, sem ao menos terem participado como ouvintes.

Por meio dos apontamentos da outra família de educanda do Ensino Fundamental II, podemos identificar como é tratada pela escola e compreendida pelas famílias as propostas destes órgãos: *“Não. Eles comentam que tem APM, mas sobre Conselho, essas coisas, na reunião dos pais, né? Mas não falam sobre Conselho”* (Tiago, pai de educanda do Ensino Fundamental II).

Sobre o que é tratado nas reuniões de pais sobre a APM, Tiago esclarece:

Que não pode se esquecer de mandar o dinheiro pra ajudar. Pra poder comprar um ventilador. Eles explicam o que vai ser feito, né? O que vai ser feito com o dinheiro, mas convidar pra gente saber, olhar e ver, não (Tiago, pai de educanda do Ensino Fundamental II).

Nessa perspectiva, é interessante contrastar essas falas ao conceito de escola democrática e de participação familiar explanado por Gadotti (2008):

Para melhorar o desempenho das escolas é preciso fortalecer os conselhos de escola e a gestão democrática. Está demonstrado que a participação dos pais na gestão da escola melhora o desempenho dos alunos. Uma escola democrática é mais agradável, mais feliz e o aluno se sente mais respeitado (GADOTTI, 2008, p. 73-74).

O Conselho de Escola, hoje com seu caráter deliberativo, é fundamentado no exercício da democracia, participação e autonomia. É lamentável observar que, em geral, as escolas não o percebem e/ou utilizem-no enquanto ferramenta para que a comunidade escolar aprenda “a participar, garantindo [...] espaços de manifestação do que pensam sobre o mundo em que vivem, suas expectativas em relação ao ensino, à educação, a convivência” (ANTUNES, 2005, p. 29). Nesse ponto de vista, a escola se torna “espaço para articulação de interesses individuais e coletivos, debates com pessoas que pensam diferente, defesa de ideias e resolução de conflitos por meio do diálogo, fundamentação e sensibilidade” (ANTUNES, 2005, p. 29):

Oferecendo espaços de vivência da democracia, esperamos formar cidadãos e cidadãs democráticos e contribuir para construir e consolidar, na dimensão educacional, esferas públicas de decisão, fortalecendo o controle social sobre o Estado, garantindo que a escola seja realmente pública e significativa à vida das pessoas que nela estão (ANTUNES, 2005, p. 29).

Além do Conselho Escolar, órgão máximo de decisão de uma escola, uma vez que contempla um número maior de atores de toda comunidade educativa, a Caixa Escolar e/ou Associação de Pais e Mestres (APM), uma associação sem fins lucrativos, também deve representar os interesses comuns dos profissionais da educação, educandos e suas famílias.

Antunes (1997) relata um resgate sobre a trajetória histórica das Caixas Escolares. Em seu surgimento, tal associação não trazia o objetivo de proporcionar integração e parceria entre pais, alunos e escola, tampouco discutir questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem: “sua finalidade era apelar para a comunidade no sentido de auxiliar na assistência às crianças pobres” (ANTUNES, 1997, p. 43).

Ainda que o objetivo de sua existência continuasse o mesmo - angariar fundos para suprir as necessidades dos alunos mais pobres - seu regulamento passou a apresentar orientações mais detalhadas para seu funcionamento, prevendo, entre outras coisas, a criação de um Conselho Fiscal e Protetor. [...] Ao longo do tempo, essas instituições foram sofrendo adaptações de ordem administrativa, que resultaram, em 1957, na criação de um novo regulamento que, entre outras mudanças, previa a participação de alunos. Participação essa restrita aos “cinco melhores da escola”. Com esse critério, ela pretendia selecionar os estudantes que apresentavam melhor poder aquisitivo e conseguir, assim, através do empenho deles e de seu grupo de relacionamento, reforçar a contribuição das Caixas Escolares (ANTUNES, 1997, p. 43-44).

Logo após a instalação do Governo Provisório e da reforma educacional promovida por Lourenço Filho, as Caixas Escolares almejavam agilizar os serviços e renovar o ensino público conforme as diretrizes estabelecidas pelo escolanovismo, por meio de alterações de caráter administrativo e pedagógico. Com isso, estabeleceu-se a criação de bibliotecas, de cinema educativo e de instituições auxiliares da escola, tais como as APMs.

Por fim, em 1971, as Caixas Escolares foram fundidas às Associações de Pais e Mestres. Os escolanovistas esperavam, por meio das APMs, consolidar uma relação mais estreita entre o meio social e a escola, respeitando as especificidades de cada contexto:

Sendo assim, com os objetivos definidos, a partir de 1931, coexistindo com as Caixas Escolares, começaram a funcionar as primeiras APMs. Num primeiro momento, não se exigiu nenhuma organização burocrática ou estatutos sofisticados. Também não era obrigatória para os pais a contribuição financeira. Prevalcia o discurso da integração entre comunidade e escola e da contribuição dos pais para as atividades educativas (ANTUNES, 1997, p. 44).

Nesse sentido, a autora também assinala que:

[...] devido às poucas exigências burocráticas para seu funcionamento e ao grande incentivo por parte de Lourenço Filho, as APMs inicialmente tiveram sucesso. Mas, logo após o período de euforia, o sucessor de Lourenço Filho, Sud Menucci, que não defendia as mesmas propostas educacionais, deixou de oferecer incentivo a elas, contribuindo, assim, para seu escasseamento e gradativo esmorecimento do entusiasmo inicial (ANTUNES, 1997, p. 45).

Após algumas tentativas de caráter burocratizante e padronizador na gestão de Fernando de Azevedo (1934), as APMs não apresentaram alterações em relação ao crescimento e participação, “predominando o espírito formal e burocrático e a acentuada preocupação com a arrecadação de dinheiro, mantendo-se dessa forma até o final da década de 60” (ANTUNES, 1997, p. 45):

Os diretores e os professores que deveriam contribuir para que se estreitassem as relações entre escola e família não eram receptivos às idéias de participação e condenavam as condições e modos de vida das populações que não pertenciam aos mesmos estratos sócio-econômicos que os seus. O governo propunha mudanças, mas os profissionais que trabalhavam nas escolas não as acompanhavam, ora ignorando as orientações, ora simulando aplicá-las, ora aplicando apenas aquelas com as quais concordavam. Os pais, vivenciando a experiência da participação, foram percebendo que sua presença na escola era desejada apenas para contribuir financeiramente e que não tinham poder de intervenção na condução das questões educativas, por isso, gradativamente o entusiasmo inicial foi diminuindo (ANTUNES, 1997, p. 45).

No decorrer desta pesquisa, observei que pouco avançamos no que se refere à participação das famílias nos órgãos colegiados da escola, ficando ainda clara, latente, principalmente, em relação à APM, a prioridade da escola, muitas vezes exclusiva, em receber contribuições financeiras das famílias.

Nesse sentido, a escola, em geral, ainda permanece antidemocrática e assentada nos valores tradicionais e conservadores, contrários à participação. Além disso, considero que a pouca participação das famílias, tanto no Conselho Escolar quanto na APM, está muito mais relacionada a uma não participação ativa, ancorada na lógica de oposição e resistência do que uma não participação por desinteresse.

Nos dias atuais, os membros da APM são eleitos em assembleias gerais por meio de voto secreto nas chapas concorrentes para mandatos de dois anos.

A APM, guiada pelos princípios da gestão democrática, deve promover a integração e uma relação dialógica entre escola e comunidade, com vistas a impactar positivamente a aprendizagem dos educandos e a qualidade da educação oferecida

pela escola. A existência da APM é obrigatória somente no caso de a escola receber verbas federais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e deve ser entidade jurídica de direito privado registrada em cartório e ter um estatuto.

Além disso, a APM também está prevista na estratégia 19.4 do atual Plano Nacional de Educação (PNE), que trata do fortalecimento dessas entidades, assim como dos grêmios estudantis.

Alguns Estados podem ter sua própria legislação, como ocorre em São Paulo. O decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978, estabelece o estatuto padrão das APMs das escolas estaduais da rede. O decreto nº 48.408, de 6 de janeiro de 2004, também legisla sobre o tema.

A APM deve objetivar, por meio dos princípios de colaboração, democracia, participação e autonomia, traçar possibilidades para o alcance das metas do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Entretanto, apesar de esse órgão colegiado ter objetivos administrativos e pedagógicos, percebe-se que a atuação no âmbito financeiro se sobrepõe, tornando-se, em grande parte, um contexto de decisões e acompanhamento sobre a destinação dos recursos governamentais e dos recursos advindos de eventos e festas escolares.

Os recursos financeiros, repassados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), são destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino.

No que concerne à participação dos educandos nos órgãos colegiados da escola, os educandos do Ensino Fundamental I da escola pesquisada afirmaram ter conhecimento, mas que não participam, embora demonstrem desejo em participar. Diz Nalu, educanda do quinto ano:

Eles sorteiam quem vai ser do grêmio, a professora sorteia quem vai ser o presidente de classe e... não, eles pegam e colocam o nome dos alunos que querem participar e quem ganha mais voto é o presidente (Nalu, educando do quinto ano).

Além disso, o educandos lembraram que os representantes de suas turmas iam às reuniões com a diretora, mas que não compartilhavam com a turma o que tinha sido tratado, nem viam nenhuma melhoria na classe e na escola. A esse respeito, Nalu apontou como entende que o representante de classe deveria proceder:

Ela deveria... tipo assim, ela chegou, ela espera um pouco pra lembrar de tudo, bebe uma água, né, porque ela deve tá um pouco tensa, ninguém sabe, aí ela vai pra frente da classe e fala o que falaram pra ela (Nalu, educanda do quinto ano).

É lamentável que não se dê voz às crianças, repletas de sabedoria. A educanda do 5º ano do Ensino Fundamental I também sabe, assim como acentua Paulo Freire, que a democracia é uma experiência tensa, mas necessária e libertadora.

O grêmio escolar/estudantil é uma entidade política, democrática, com foco na aprendizagem, cidadania e na luta pelos direitos estudantis.

Sob um viés democrático, compreende a dialogicidade entre educandos e profissionais da escola, entre eles, educadores, gestores e funcionários, dando voz oficial às demandas estudantis de conformidade com a gestão escolar, favorecendo o protagonismo juvenil. Além disso, o grêmio também é responsável por realizar atividades sociais, culturais e esportivas dentro do contexto escolar.

A Lei Nº 7.398, sancionada em 4 de novembro de 1985, durante a redemocratização do Brasil, dispõe sobre a “organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências”. É conhecida como a “Lei do Grêmio Livre”.

O estatuto do grêmio deverá ser aprovado em assembleia geral convocada pelo corpo discente da escola. Além disso, os dirigentes e representantes devem ser escolhidos pelo voto direto e secreto. Assim como a Associação de Pais e Mestres (APM), a instituição do grêmio, como instrumento de gestão democrática, também está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 na estratégia 19.4.

No que se refere aos educandos interessados em concorrer na eleição para grêmio devem formar chapas e, durante as campanhas, apresentar propostas, podendo haver debates sobre as ações, entre as chapas candidatas, a serem desenvolvidas no ano em que ficarão responsáveis pelo órgão. Assim, é importante que as eleições ocorram logo no início do ano para uma atuação mais proveitosa e eficaz.

No período de eleição, o voto é secreto, de modo que os votos são apurados pela Comissão Eleitoral, na presença dos representantes de classe e de dois representantes de cada chapa. O resultado deve ser registrado em ata e enviado juntamente com o estatuto para a direção escolar.

Em resposta a meu questionamento sobre se participam dos órgãos colegiados da escola e, em caso afirmativo, como se dá a participação e como começaram a participar, os educandos do Ensino Fundamental II relataram:

Não, nunca participei de nenhum, mas estou começando... acho que eu vou começar a fazer isso (Leandro, educando do oitavo ano).

Sim, a gente participa. Eu era do grêmio aí eu saí porque não dava pra mim [sic] vir mais, mas a gente tem amigas da nossa sala que é do grêmio e isso é bem importante, né, porque quando tem alguma coisa na escola, ela também é da ouvidoria, ela ajuda bastante falando sobre nossa escola, do que precisa, do que não precisa, quando tá faltando algo, é bem importante (Luiza, educanda do nono ano).

Luiza afirma que considera a sua participação “bem importante” e complementa dizendo que

essas pessoas que participam englobam em tudo, né? A gente, aluno que participa, não fica de lado que nem aluno, entendeu? No grêmio, tipo, como se fosse uma pessoa importante mesmo, sabe? Junta tudo e fala como qualquer pessoa tivesse falando, entendeu? Aí é bem importante, que não é, tipo, separa assim: ‘Ah, o aluno a voz dele é menos do que a minha porque eu sou melhor do que ele assim’. Tipo, no cargo, não, junta tudo (Luiza, educanda do nono ano).

Nas entrevistas foi possível observar a clareza e o discernimento dos educandos sobre as relações de poder, infelizmente ainda tão presentes no contexto escolar. A fala de Luiza demonstra o desejo do direito de ser ouvida, de se sentir pertencente a um espaço que ela sabe também ser dela, além de compreender a importância do espaço democrático e de equidade de participação, além das questões hierárquicas, como lembra Freire (1997):

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 1997, p. 88).

É papel de uma escola democrática estimular e favorecer a dialogicidade entre a comunidade escolar, garantindo a participação de educadores, funcionários, educandos, famílias e comunidade nas discussões, propostas e decisões da escola, como afirma Freire (1995, p. 57):

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer já o programado (FREIRE, 1995, p. 57).

A gestão realmente democrática prevê uma participação que vai muito além de colaborar para atender aos interesses e necessidades da escola e/ou administração pública: significa ter voz, significa ser ouvido e ter poder de decisão.

A legislação, atualmente, está entregue ao senso comum, a interpretações equivocadas, e restrita à participação passiva da comunidade, a qual apenas colabora com o que é solicitado e “monitora” as decisões e ações das instituições educativas.

A escola é o espaço onde a democracia deve acontecer em sua plenitude, contemplando a participação efetiva de toda a comunidade escolar. A gestão democrática é a única opção para garantir a formulação e implementação de ações contextualizadas e significativas para todos os envolvidos.

É papel da escola favorecer a conscientização política dos profissionais da educação, famílias, comunidade e educandos para buscarem juntos, uma educação realmente de qualidade por meio do processo tenso mas libertador da democracia.

É fundamental que a práxis educacional dos educadores/gestores correlacione teoria e prática e impulse não apenas os educandos, mas também suas famílias, a transformarem as necessidades apresentadas, via cultura de participação social, de consciência política e de coletividade.

A escola, nesse contexto, precisa refletir sobre mudanças de atitudes e quebra de antigos paradigmas. Gestores e educadores precisam perceber a necessidade atual de ressignificar os conceitos de escola, educador, gestor, educando, família e comunidade. Para tanto, é necessário abrir espaço e condições para diálogo e participação com todos os atores sociais envolvidos com a escola.

Paro (2011) aponta que a prática do diálogo possibilita a construção duradoura de consensos, dado que ele ocorre entre sujeitos ou grupos livres. A concordância permanece para além do momento da apropriação, porquanto quem concordou livremente fez-se parte, tomando uma posição, portanto, duradoura.

Observamos, no decorrer desta pesquisa, que as relações entre a escola e as famílias dos educandos ocorre muito mais pela dominação, relações de poder

autoritárias e coercitivas da escola frente às famílias (reproduzindo a lógica capitalista do mercado) do que pelo diálogo, uma prática democrática indispensável em qualquer contexto social e educacional.

O relato da diretora da escola pesquisada, em resposta a meu questionamento sobre a intenção de conhecer as famílias, confirma esse pressuposto:

Sim. Sempre que há necessidade de convocar essa... a família por causa de alguma demanda da escola ou que eles nos procuram, a gente tenta entender um pouquinho da organização familiar, até por que... até pra não julgar às vezes situações referentes ao aluno na escola. Em algumas situações as famílias nos procuram; em outras, é necessária a convocação por causa de alguma situação escolar, acompanhamento, solicitação de um acompanhamento mais de perto, infrequência (Laura, diretora da escola).

Nessa fala, assim como em diversos momentos da pesquisa, foi possível identificar que a escola, em geral, procura as famílias para resolver problemas de indisciplina, encaminhamentos para profissionais da área da saúde, rendimento escolar dos educandos ou para participarem de eventos, conforme as necessidades e interesses da escola.

Assim, faz-se urgente e necessária uma releitura do contexto educacional nos aspectos sociopolíticos, bem como de toda a comunidade escolar, o que possibilitará avanços a todos os atores envolvidos nesse processo na passagem da consciência mágica para a consciência crítica.

A consciência mágica é caracterizada por Paulo Freire (1980) como a fase inicial de consciência da humanidade. O homem é mais imediatista, impulsionado pela necessidade, e há uma limitação para o pensar, dialogar e problematizar a realidade social, o que não o permite julgar, valorar, decidir e agir.

Já na consciência crítica, a ingenuidade e o fanatismo são superados. A criticidade possibilita apurada e profunda percepção da realidade. O sujeito crítico adquire capacidade de diálogo, aceitação de mudanças, objetividade na percepção do real e age para transformar.

Paro (2011, p. 19) avalia que houve tentativas de ampliação da gestão democrática, atentando para a necessidade de viabilização. No entanto, considera que essas medidas democratizantes não modificaram a estrutura da escola pública que as adotaram.

Assim, quando a escola pensar em iniciar o estreitamento de relações e estabelecer parceria com as famílias, deverá exercer seu papel social e poder local,

elegendo práticas educacionais que oportunizem a construção coletiva e colaborativa do plano de trabalho que será desenvolvido mediante as especificidades de cada contexto.

Projeto Político-Pedagógico, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, grupos de pais, grêmios, além da participação ativa de todos os atores escolares no processo pedagógico (atividades, projetos, currículo, entre outros), são algumas das possibilidades para uma gestão verdadeiramente democrática e de uma educação emancipadora.

5.2 A perspectiva da escola: discurso sobre famílias ideais x famílias reais

Durante a pesquisa, parte dos entrevistados procurou fazer uma narrativa organizada e controlada, evitando contradições e produzindo um discurso ameno, buscando o não comprometimento. Porém, durante as entrevistas, o controle inicial foi dando lugar para a expressão do que realmente pensavam. Um exemplo disso é que, em alguns momentos, sinalizaram que as famílias participam de uma gestão democrática (fala constante das gestoras); em outras situações, entretanto, houve falas contraditórias em que afirmaram que a participação das famílias nas propostas da escola é pequena, que não querem participar etc.

Uma das primeiras perguntas que fiz às educadoras foi se conheciam a legislação referente à participação das famílias no contexto escolar. Das quatro educadoras que entrevistei, apenas uma afirmou conhecer, justificando que, por gostar muito de leis e para estar “calçada” quando vai conversar com as famílias, apropriou-se deste conhecimento:

Eu falei agora, no começo da aula, pros alunos: eu, sempre quando eu vou conversar com um pai, eu já vou calçada na lei, porque se o pai vier falar alguma coisa pra mim, eu falo: “Não, de acordo com o artigo tal, tal, parágrafo tal...” Então a gente já fica... Eu já vou pra lei logo direto: “Ô [sic], não, você está sonhando a saúde pro seu filho, você não está olhando o caderno, você...”, Porque, assim, o que eu percebo: os pais, eles jogam os filhos dentro da escola e nem ao menos olham o caderno pra ver o que que está acontecendo (Angélica, educadora do quinto ano).

O discurso de Angélica demonstra o sentimento de que as famílias são uma ameaça para a escola, e de que não há dialogicidade nessa relação. Além disso,

expõe uma representação de família enquanto irresponsável, desejosa de transferir suas responsabilidades para a escola. Sobre o direito de as famílias participarem, Angélica afirma:

Ixi, é complicado, hein? O que eu percebo assim é que os pais, eles não conhecem tanto a legislação, eles sabem vir aqui pra fazer barraco, mas assim, pra saber a legislação mesmo, os deveres, os direitos deles, eles não sabem. Eles sabem vir assim gritar, mas não sabem procurar lei pra ver aonde que... São pouquíssimos pais (Angélica, educadora do quinto ano).

Ao passo que a escola exige que as famílias “colaborem” com a escola, afirma-se que elas não têm conhecimento sobre os seus direitos e deveres.

Angélica ainda relata o que respondeu a uma mãe quando esta a questionou:

“Professora, você não sabia que eu tenho direito a isso, isso e isso?” Até eu achei engraçado. Só que aí eu questionei ela, ela falou assim: “A senhora sabia que eu tenho direito de entrar a hora que eu quiser na escola pra assistir aula?”, aí eu falei assim: “Você tem o direito, mas isso não te dá o direito de você entrar a hora que você bem quer, porque existe o meu direito, que a classe é minha, e nem pra diretora pra entrar dentro da minha sala, se eu quiser não deixar ela entrar, é um direito meu, pela legislação” (Angélica, educadora do quinto ano).

A fala da educadora expôs as relações de poder existentes no contexto escolar. Fica também evidente a resistência da educadora em estabelecer uma relação democrática e dialógica com as famílias e até mesmo com os outros educadores da escola.

No que se refere à iniciativa da escola em conhecer as famílias, a equipe gestora, em unanimidade, informou que a motivação é a resolução de problemas relacionados aos educandos, conforme a fala de Laura (diretora):

Sim. Sempre que há necessidade de convocar essa... a família por causa de alguma demanda da escola ou que eles nos procuram, a gente tenta entender um pouquinho da organização familiar, até porque... Até pra não julgar, às vezes, situações referentes ao aluno na escola. Em algumas situações, as famílias nos procuram; em outras, é necessária a convocação por causa de alguma situação escolar, acompanhamento, solicitação de um acompanhamento mais de perto, infrequência... (Laura, diretora).

A assistente de direção também reforça essa ideia:

Sim, eu acho que isso aí é primordial, porque a gente, conhecendo as famílias, a gente consegue saber por que que aquele aluno deu aquele problema, por que ele está tendo aquele comportamento, né? Então, o aluno

já apresentou algum problema, alguma dificuldade ou alguma reação que a gente não considera, assim, dentro dos padrões, a gente já está chamando pra conversar, pra estar conhecendo, pra estar falando, pra saber o que que vem acontecendo (Júlia, assistente de direção).

O discurso de Júlia, além da frequente culpabilização das famílias devido aos “problemas” apresentados pelos educandos, infelizmente confirmou minha hipótese inicial de que a escola ainda procura padrões, buscando a homogeneização, um modelo de educando e de família centrado no padrão da família nuclear burguesa, e atribui às diferenças as causas dos problemas. Além dos motivos já citados, Júlia cita as festas escolares como momentos em que podem conhecer as famílias.

A coordenadora pedagógica relata que, para conhecer o educando, é preciso conhecer a família, mas também com o intuito de encontrar as razões dos problemas dos educandos. Além disso, Marta também emite julgamento acerca da busca por um “padrão de família ideal”:

Os pais não gostam mais de curtir os filhos. Eles perderam esse laço há muito tempo. Em algum momento aconteceu alguma coisa... que também não é culpa deles, tá? Mas assim, é muito difícil criar um filho, é exaustivo, é muito complicado. E assim, eles preferem dar essa parte deles dando razão, dando em bens materiais do que dando em presença, porque é exaustivo, a presença de um pai ou de uma mãe. Eles são absolutamente perdidos pela ausência dos pais. Inseguros, inseguros, emocionalmente abalados, eles não têm limites. Essa história de falar “não tem limites”, por que que eles não têm limites? Porque eles não receberam em casa (Marta, coordenadora pedagógica).

A coordenadora pedagógica continua o seu discurso, apontando as dificuldades em propor a integração com a família:

Então, Bruna, o problema todo é assim, as famílias elas têm dois ou três caminhos, que eu tô notando. Ou elas são permissivas, e essa permissividade tá deixando essa criança... eu diria que doente. Tá levando ao estado patológico. Tá? Eu não sei o que que é pior... Outro dia eu falei isso pra uma mãe, eu falei, “mãe, eu não sei o que é pior, você ter um marido...”, eu falei pra ela, “imagina o seguinte: o que que é pior? Você ter um marido que te deixa fazer tudo e que não liga, você pede pra ele: “posso ir pelada numa festa?”, “pode”, “posso ir... sair com Fulano?”, “pode”, aí ela falou: “ai, credo”, eu falei: “é o que você tá fazendo com teu filho. Você deixa tudo”, eu falei: “ou você quer um marido que fale assim: “posso sair?”, “não”, “posso comer?”, “não”, “posso beber?”, “não”. Então assim, os pais não têm muito parâmetro agora. Eles não têm... sabe? Não sei, precisava ter escola de pais. Sabe? Não tem que ter escola de filhos, tem que ter escola de pais, eles perderam o parâmetro. Então assim, ou eles faziam um papel e falam assim: “coordenadora, educa o meu filho?”, porque eles não deixam a gente fazer nada, mas eles também não fazem nada! Não é desinteresse. É a inabilidade deles em relação a criação dos filhos (Marta, coordenadora pedagógica).

A fala de Marta revela mais uma vez o julgamento das organizações familiares a partir de sua ótica de concepção de família, baseada em um padrão de família nuclear burguesa, na qual o homem é o “chefe” da família composta por marido, esposa e filhos. O discurso desvela uma posição machista, autoritária, conservadora e preconceituosa no que diz respeito à discriminação de gênero e, também por meio de seu posicionamento, é possível observar que isso é transferido para o campo profissional, marcando a identidade docente dessa professora/coordenadora, cuja função principal no lugar que ocupa é o de formação.

Como vimos no decorrer deste trabalho, a família passou por muitas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ao longo da história. Não acredito que “os pais não gostam mais de curtir os filhos”, assim como não acredito que os pais da Idade Média também não gostavam.

Independentemente da classe social, sabe-se que as famílias medievais enviavam as suas crianças a outras famílias após os sete ou oito anos de idade, na condição de aprendizes, para realizarem serviços domésticos ou outras tarefas pesadas.

Era pelo serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança – não a seu filho, mas ao filho de outra pessoa –, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse comunicar. Não se trata de uma “apologia” ou “defesa” de um ou outro padrão familiar, mas uma constatação de que as questões sociais, culturais, políticas e econômicas, nesse sentido, são muito mais determinantes nas transformações e nas configurações familiares do que as afetivas.

Nessa direção, observamos as influências que o contexto (incluindo a inserção da mulher no mercado de trabalho) exerce sobre os modos de vida das famílias. O mundo mudou, as configurações familiares mudaram, entretanto, a escola ainda resiste em mudar e desconstruir um padrão de família patriarcal burguesa como “modelo ideal”.

A orientadora educacional também relata as motivações das suas interações com as famílias:

Como meu serviço de orientação é conversar com as famílias, com os responsáveis, pra poder entender o aluno melhor, pra poder fazer os encaminhamentos eu preciso de tá com esses responsáveis. Então, na minha parte, que é conferir as faltas, fazer Bolsa Família, encaminhamentos para avaliação psicológica, psiquiátrica, pedagógica. Então, tudo isso, é com a

família que eu tenho que tratar. Até questões de indisciplina, eu também tenho que conhecer a família. A gente tem muitos alunos. Então, é o que eu mais faço é conversar com o responsável, aí primeiro eu telefono, aí eu peço pra que eles venham à escola (Carla, orientadora educacional).

Além das convocações da escola para a família, visando à resolução de problemas e encaminhamentos, Carla comenta que conhece as famílias, primordialmente, nos horários de entrada e de saída dos alunos: “A gente tá na porta, começa a conversar, fazer aquela social assim. Então não só na hora de um problema, mas muitas vezes na entrada e na saída, nas reuniões de pais, a gente (vai) conversando”.

Nessa fala, percebo que o estreitamento de relações com as famílias tem para a escola um caráter obrigatório, burocrático e desconfortável. Em contrapartida, mesmo nesse contexto, a orientadora afirma que:

Tem alguns pais que a gente não precisa chamar, que eles vêm, estão toda hora aqui. E acontece qualquer coisa, um atestado médico ou o aluno vai viajar, ele dá, ele vem, ele dá satisfação”. Ou seja, essas poucas e resilientes famílias interagem com a escola da maneira como entendem que devem, e como são permitidas “participar” (Carla, orientadora educacional).

Nos discursos da orientadora educacional e da coordenadora pedagógica, as festas escolares, incluindo datas comemorativas, formaturas e premiações esportivas, também são momentos em que a escola interage com as famílias, conforme a fala de Marta (coordenadora pedagógica): “Pra você chamar a família, a melhor maneira que você tem são as festas. Organizar, entendeu? Encontros, organizar... porque, gente, é alegria”.

No discurso das gestoras dessa escola, a organização e a realização das festas escolares são momentos de participação coletiva e colaboração, de interação e alegria, de desconstrução de uma relação vertical e hierárquica, infelizmente ainda encontrada no cotidiano escolar. Todavia, observei que, na prática, as famílias apenas são convidadas a participar das festas, organizadas exclusivamente pela escola.

Sabemos que as festas escolares, conforme discussão anterior neste trabalho, a depender do olhar e da concepção que se tenha sobre elas, favorecem a aproximação da comunidade educativa, por fazer com que se sintam pertencentes ao contexto escolar, além de ser um momento de reconhecimento e valorização de histórias e culturas.

Tive a oportunidade de observar a realização da festa junina da escola em questão e, infelizmente, a presença de educandos e de familiares não chegou a representar 10% do número de educandos matriculados na escola.

Apesar de visíveis esforços da equipe gestora, educadores e funcionários para oferecer opções de brincadeiras, comidas típicas, mesmo com pouco recurso, a festa, planejada e organizada sem a participação das famílias e da comunidade, não foi uma experiência de uma festa cidadã, na qual a participação possibilita:

[...] uma experiência que pode contribuir para resgatar as nossas tradições, aprender novos costumes, refletir sobre os nossos saberes e sobre os de outras pessoas, comparar os nossos ritmos e a nossa gastronomia com os de outras culturas. Permite-nos conhecer melhor o nosso próprio contexto, o mundo em que vivemos e também a nós mesmos, firmando ou nos exigindo ressignificações da nossa própria identidade a partir do olhar de outras pessoas sobre nós (PADILHA, 2007, p. 140).

Ao observar a festa, percebi que as famílias não estavam envolvidas com aquele momento. Algumas circulavam pela escola para ver as atrações (barraquinhas de comidas típicas, empório etc.) e outras esperavam sentadas em bancos, impacientes pela apresentação de seus familiares. Os familiares não interagiram e, logo após as apresentações, foram embora.

As famílias pareciam estranhas àquele ambiente. Não vi educadores e gestores conversando com familiares. A comunidade educativa ocupava o mesmo espaço, mas não interagia como se os atores desse processo sequer se conhecessem.

Sob esse prisma, os educadores dessa escola afirmam conhecer as famílias nos momentos de entrada e saída dos educandos, nas reuniões de pais, e, excepcionalmente, em atendimentos agendados e individualizados, para resolver algum problema de indisciplina ou de aprendizagem dos educandos. Sobre isso, a educadora Angélica relata:

O conhecimento que eu tenho das famílias geralmente são trazidos pelas próprias crianças. Aí quando eu chamo os pais para virem conversar comigo, eu tento entrar, assim, na vida deles, ver o que dá pra se descobrir um pouco mais, pra eu poder ter um olhar diferente na sala de aula, porque às vezes eles dão muito trabalho, bate de frente com você e às vezes você não sabe o que foi que aconteceu na casa dele (Angélica, educadora do quinto ano).

A fala de Angélica demonstra a culpabilização das famílias e a intenção de procurar nestas as causas para o “trabalho” que os educandos dão em sala de aula.

A situação, no que se refere ao distanciamento entre escola e família, agrava-se no Ensino Fundamental II. Silvana, educadora dos sextos e sétimos anos, relatou que só conhece as famílias quando as convoca para conversar devido a problemas de indisciplina ou rendimento escolar. Nesse sentido, respondendo à pergunta sobre se procura conhecer as famílias dos educandos, a educadora Daniela endossa essa análise:

Só quando dá problema. Porque a gente tem horário muito fechado, né? Mas eu gosto, sim, de conversar com o pai e com a mãe ou com o responsável das crianças, eu gosto muito. Que às vezes são informações... detalhezinhas, né? Que fazem bastante diferença no nosso olhar (Daniela, educadora do oitavo e do nono ano).

Daniela revelou em seu discurso que gostaria de conhecer melhor as famílias, entretanto, atribui a impossibilidade de se colocar esse desejo em prática, devido à organização da escola, do currículo fechado e do tempo pedagógico inflexível. Angélica, em sua fala, demonstrou empatia, afetividade e o desejo em acolher os educandos:

É saber, conhecer eles, mesmo, saber o porquê dessa revolta, o porquê dessa tristeza, porque às vezes vem tão sujo, às vezes vem sem lavar o rosto, não penteia o cabelo direito... Então, assim, você percebe que às vezes eles só querem um abraço, e ele quer te dar um beijo, ele quer sua atenção, tu está [sic] explicando a matéria e ele quer falar sobre outra coisa, ele não quer ouvir o que tu está falando, entendeu? Aí tu tem que ter um pouco de jogo de cintura para discernir pra ele que depois, em um outro momento, você vai bater um papo e ele te cobra, “Olha, lembra? Eu quero conversar com você”, né? (Angélica, educadora do quinto ano).

Angélica afirmou chamar as famílias para conversar quando não consegue conversar com os educandos, ou quando quer confirmar uma situação relatada por estes: “O que eu descobro, às vezes, é que a criança, ela fala muito mais a verdade do que os adultos, e os adultos escondem a verdade, né? Por vergonha e outras coisas.” (Angélica, educadora do quinto ano).

Perguntada se as famílias comparecem a esses chamados, a educadora disse que apenas algumas; assim, discorre sobre aquelas que não comparecem, em tom de desabafo:

E aí o que eu tive que fazer? Eu tive que trabalhar com a criança e esquecer os pais. Às vezes você tem que fazer isso. Você tem que esquecer os pais, porque você não vai ter apoio, e trabalhar com a criança. Só que assim, a

gente também não é a Mulher Maravilha pra resolver todos os problemas (Angélica, educadora do quinto ano).

Sobre isso, o levantamento sistemático de informações objetivas acerca dos recursos e as atitudes das famílias frente à escolarização dos filhos deve substituir aquelas ações baseadas em suposições genéricas, inferindo o que, em tese, toda família deveria fazer para o bom desenvolvimento dos filhos, revelando uma atitude julgadora.

Mais uma vez temos que passar da “família esperada” à “família real” para traçar estratégias mais eficazes, almejando o envolvimento familiar na vida escolar dos educandos (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 41).

No que se refere à necessidade de a escola ter conhecimento sobre a vida dos educandos e das demandas de suas famílias, Laura (diretora) destacou a neutralidade da escola quando disse:

Às vezes, o aluno chega aqui nervoso, ansioso, a gente não sabe por quê e, acha que é alguma situação da escola e não tem nada a ver com a escola (Laura, diretora).

Essa fala preocupa-me por conta do entendimento de que as demandas trazidas pelos educandos “não têm nada a ver com a escola”. A meu ver, isso não é real, uma vez que o educando é integrante da escola, assim como as experiências que traz com ele.

Apesar de o discurso inicial revelar o desejo de um plano de ação com a equipe gestora e com educadores para atender às demandas, a prática que prevalece é a terceirização desse trabalho por meio de encaminhamentos aos órgãos externos, como centros de referência psicossocial ou de assistência social (dos quais não se pretende aqui questionar a importância ou necessidade, mas sim refletir sobre priorizá-los, dentre outras alternativas anteriores).

Júlia diz que, quando a equipe gestora toma conhecimento sobre alguma informação “grave” das famílias dos educandos, geralmente trazidas por eles próprios ou pelos órgãos externos nos quais são atendidos, conversam com os educadores para que compreendam e tenham paciência e mais atenção nesses casos específicos:

Normalmente, a gente não trata desses assuntos no coletivo, a gente tenta trazer o professor, né? De sexto ao nono é mais difícil porque são vários, aí às vezes a gente tem que dar uma conversada, realmente levar: “Olha, tenham paciência, porque está acontecendo isso e isso”, então, a gente sabe que um aluno que está passando por um problema muito grave, naquele

momento ele não vai ter aquela concentração, aquela coisa, alguns têm uma reação diferenciada, fazem mesmo pra chamar atenção, porque eles estão precisando de uma atenção a mais naquele momento. Então, a gente tenta mesmo dar a acolhida que eles merecem (Júlia, assistente de direção).

A postura, relatada pela assistente de direção, realmente é uma realidade em muitos contextos escolares. As escolas, de modo geral, só têm um olhar atento às necessidades dos educandos quando sabem que eles estão com “problemas graves”.

Será que somente alguns educandos têm problemas? Mais do que isso: os educandos só têm direito à atenção aos seus problemas? E quanto às suas experiências, conhecimentos, curiosidades?

A pesquisa mostra que o distanciamento entre a escola e as famílias não está relacionado à falta de sensibilidade dos gestores e educadores, mas à dificuldade em atentarem-se a essa questão, uma vez que são engolidos pelas condições de trabalho a que são expostos (como por exemplo, a quantidade aumentada e inadequada de educandos por educador, a falta de recursos humanos e materiais, a excessiva carga horária de trabalho para garantir um salário digno).

Como olhar atentamente para todos e atender às suas especificidades se são além do citado acima, ainda cobrados a dar conta das questões burocráticas e de pacotes fechados de conteúdos?

Carla (orientadora educacional) afirma que algumas informações são sigilosas, mas que outras podem ser repassadas parcialmente, para que os educadores possam compreender o educando:

Por exemplo, os professores estão reclamando de algum aluno. Você sabe que tá passando uma situação. Você não precisa contar qual é a situação, mas você pode chegar pros professores e pedir pra eles terem um outro olhar com aquela criança, porque aquela criança tá com um problema sério de saúde em casa. Tá com problema particular em casa grave e isso tá mexendo com o emocional da criança. Então, a gente pode tá tentando amenizar a situação, conversar com aluno (Carla, orientadora educacional).

O discurso de Carla reforçou que não se trata de sentimento de indiferença dos gestores e educadores, mas de dificuldade em “ler o macro”, em ressignificar conceitos e mudar estratégias e práticas. Falta formação, faltam condições adequadas de trabalho, falta integração da própria equipe gestora, uma vez que as demandas das famílias ficam, em grande parte, centralizadas apenas na orientadora educacional, falta integração com outras áreas (saúde, assistência social, cultura), enquanto parceria e trabalho integrado, não como participantes de um “jogo de

empurra”, falta parceria com a comunidade para enfrentar os desafios e buscar melhorias, não apenas para a escola, mas para a educação como um todo por meio da democracia.

Ainda nesse sentido, Carla percebeu dificuldades e desabafou sobre o grande número de educandos e de inclusões da escola:

Mas a complexidade é pelo número de inclusões que a gente tem, que é muito grande, isso eu acho que é o maior problema da escola, são as inclusões. Pra mim, como orientadora, porque uma inclusão, um aluno que é deficiente intelectual, a gente dá o apoio pedagógico, mas os que têm problemas psiquiátricos, esses são mais difíceis porque é a área da saúde. Ele tem o cognitivo preservado, ele entende a matéria, mas quando ele começa a entrar num episódio, a gente tem que conter ele, tem que tomar algumas providências. Então, pra mim, esses problemas de inclusão são os piores. A gente tem aluna que se alimenta por sonda, sabe? Ou então que eles têm um comprometimento motor muito grande, tem convulsão. Isso é o que me aflige mais, a criança ter uma convulsão e a gente... A complexidade é pelo número de alunos também, então a gente tem quase mil alunos (Carla, orientadora educacional).

É possível constatar, por meio da fala de Carla, que aquilo que acontece nessa escola (e que retrata o que se passa em muitas outras do nosso país) não se trata de inclusão de pessoas com deficiência, mas de uma inserção irresponsável, sem estrutura, sem formação para os gestores e educadores, sem suporte para as famílias e para as próprias crianças e adolescentes, sem trabalho interdisciplinar, sem respeito, sem sentido.

Por muitas vezes, ao longo dos discursos, percebi frustração e desesperança no discurso dos gestores e educadores diante dos desafios enfrentados pela educação.

Perguntei aos educadores se as informações que recebem sobre as famílias influenciam suas práticas com os educandos, e os discursos revelam a propensão a julgamentos e preconceitos em relação às “famílias reais”, conforme a fala de Michele:

Ah sim. Quer dizer, assim, quando eu conheço a família, se eu sei que é uma família de risco, uma família ausente, alguma coisa assim, que... uma família humilde, aí eu entendo porque que a criança não faz lição de casa, porque que o material é desleixado, aí eu sou obrigada a tomar outra visão, né? (Michele, educadora do terceiro ano).

Além disso, também foi possível observar a resistência dos educadores em rever as suas práticas, estáticas, mecânicas e inflexíveis, puramente conteudistas, conforme relata Angélica:

Não, não, não vai mudar, a minha prática não. O que vai acontecer é de eu acrescentar alguma coisa mais e olhar de uma outra forma, mas mudar minha prática de didática e metodologia, não. Mesmo porque eu não dou essa abertura pros pais virem se meter dentro da... senão, já viu (Angélica, educadora do quinto ano).

A fala de Angélica retrata o quão distante ainda estamos de uma gestão democrática e de uma relação de parceria com as famílias e comunidade, e o quanto a participação das famílias ainda é vista e compreendida de maneira equivocada por muitos educadores.

Angélica também reforça a ideia de que, quando se tem conhecimento sobre algum “problema grave” que o educando esteja vivenciando, dispense-se um olhar mais atento e afetivo:

Eu posso ser mais carinhosa. Não que eu não seja carinhosa com os outros, mas eu posso ser mais carinhosa, prestar mais atenção, observar, sempre estar chamando, sempre elogiando, falando que ele é uma pessoa inteligente, que ele é uma pessoa isso, capaz (Angélica, educadora do quinto ano).

Todos os educandos deveriam ter o direito a uma relação afetuosa, respeitosa e estreita com o educador. Deveriam receber um olhar atento, e incentivos para elevar a autoestima. Independentemente da situação social em que vivem, ou de quaisquer outros problemas, quer a escola tenha conhecimento, quer não, a valorização dos seus saberes, o respeito às suas especificidades e a participação ativa no processo de aprendizagem deveriam ser para todos.

Outra questão fundamental a se observar é a necessidade de se assegurar que esse conhecimento sobre as demandas das famílias e educandos não seja instrumento para punir, discriminar ou rotular, conforme ficou explícito na fala de Daniela:

Houve uma menina que me falou que ela tinha pego um negócio da mãe dela no parto, e eu fiquei muito interessada em saber, né? E bem devagarzinho eu fui... Eu descobri. Ela tem sí... Ela pegou sífilis da mãe, [...] E por conta disso, ela tem uma certa... [...] Ela tem uma certa preguiça muito forte. Você estimula, você conversa, você orienta e fica mais ou menos naquela situação, né? Que não tem um progresso significativo. Na atitude, né? De fazer, de levantar, de ser útil, não quer, né? [...] E enfim, não deveria desestimular a aprendizagem, mas pode ser que essa atitude dela tenha alguma coisa a ver por essa situação. Porque não é só a parte biológica, né? É a parte emocional e psicológica que tá envolvida aí no todo (Daniela, educadora dos oitavos e nonos anos).

Informações sobre os educandos e suas famílias não podem servir de justificativa para as dificuldades de aprendizagem, muito menos para rotular e excluir crianças e adolescentes do processo educativo. Ao contrário, deve servir para o educador refletir sobre novas possibilidades de práticas e de parcerias com as famílias, para que os educandos, a partir de suas especificidades, avancem em seu desenvolvimento.

Michele relata que conversa com as famílias que considera ausentes, no momento da saída dos educandos da escola, ou que manda recados nos cadernos cobrando a participação e o acompanhamento dos responsáveis nas lições de casa: *“Olha, o seu filho não fez a pesquisa tal, ele precisa fazer, vale nota, eu preciso de um retorno. Aí às vezes a pesquisa vem”* (Michele, educadora do terceiro ano).

Noto aqui uma abordagem centrada no “educando da família” com o objetivo único do acompanhamento da lição, restrito à obtenção de nota. Angélica afirma que também costuma cobrar as famílias no momento de saída da escola:

Aquelas que participam, você não vai estar toda hora conversando com elas, mas com aquelas que não participam, tu vai estar sempre chamando elas e perguntando o que que está acontecendo, o porquê que ela não ajuda, o porquê que ela não... Qual o problema que está acontecendo que está impedindo dela participar (Angélica, educadora do quinto ano).

Na fala da educadora, observo que o contato dos educadores com as famílias, nessa escola, geralmente tem tom de cobrança, julgamento e reclamação. Ela afirmou, mais uma vez, que a motivação para dialogar com as famílias são os problemas. Nesse prisma, o documento “Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares” (2010) traz apontamentos, para além do formato, sobre a real intenção e os objetivos de aproximação da escola à família:

Independentemente da estratégia de aproximação das escolas dos contextos familiares dos alunos, é importante que ela seja pensada para incidir diretamente no conhecimento que a escola tem sobre as condições de apoio educacional que cada aluno tem na dinâmica do seu grupo familiar. Ao conhecer as condições reais das famílias – simbólicas e materiais –, as escolas conseguem delimitar melhor o seu espaço de responsabilidade específica e planejar de forma mais concreta os apoios necessários para o grupo de alunos cujas famílias não têm condições (mesmo que temporariamente) de se envolver na escolaridade dos filhos (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 42).

A educadora dos oitavos e nonos anos percebe que as famílias, muitas vezes, querem ajuda e ela afirma que os educadores podem ajudar:

“Eu acho que a gente pode agir diferente com as famílias quando a gente tem o pai dizendo como que é essa rotina na casa dele, porque tem pai que grita por socorro pra nós, né? E aí a gente... Diante do que a gente vê no nosso dia a dia, a gente dá uma orientação ou outra, pede pra fazer uma coisa ou outra. Às vezes é uma luz mesmo que tá sendo... que o pai tá pedindo” (Daniela, educadora dos oitavos e nonos anos).

Na realidade, é uma via de mão dupla. Não é apenas a escola que pode “ajudar” a família a colaborar e participar no desenvolvimento dos educandos. O contrário também é real; a parceria é real:

Além disso, quando os alunos percebem que seus professores os conhecem, sabem com quem moram, em que situação vivem, sentem-se mais seguros para expressar seus medos e dúvidas na sala de aula. Esse conhecimento pode vir por informações organizadas via questionário, pela presença de pais nos espaços escolares e mesmo por atividades realizadas diretamente com os alunos. Muitos professores afirmam que, ao verem com mais nitidez a realidade de alunos, modificaram sua interpretação sobre seu comportamento em sala de aula, deixando de lado a expectativa de aluno ideal e abraçando o aluno real (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 42).

Sob esta perspectiva, perguntei aos educadores e gestores escolares como lidam com os conflitos. Questões como a indisciplina e os conflitos nas relações educador-educando, educadores-famílias, gestores-famílias, estiveram muito presentes nos discursos obtidos. Os gestores relataram a Justiça Restaurativa como exemplo para lidar com a indisciplina. Sobre ela, Passos e Ribeiro (2016) elucidam:

A Resolução 12/2002 de 24 julho de 2002, da Organização das Nações Unidas (ONU) define a justiça restaurativa como “um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro”. Para Leonardo Sica (2007), a justiça restaurativa e a mediação de conflitos traduzem conceitos “quase anárquicos, abertos, flexíveis, polissêmicos e multifuncionais”, ou seja, conceitos que geram múltiplas possibilidades, dentre as quais a participação, o comprometimento e o empoderamento de todos os atores envolvidos em uma circunstância danosa, inclusive os membros da comunidade (PASSOS; RIBEIRO, 2016, p. 19).

A escola, teoricamente, aponta o diálogo como estratégia, entretanto, observei que o trabalho se estabelece mais no campo das ideias, ou são colocadas em prática mais com caráter paliativo do que preventivo.

Em relação aos educadores, Michele, educadora do terceiro ano, afirmou que não tem problemas de indisciplina dos educandos porque assume uma postura democrática com eles. Relata construir combinados de convivência e que: *“de vez em quando escapa uma bronca, e tal, mas normalmente tem sido no diálogo, eles*

respeitam bem, quando é combinado, eles respeitam” (Michele, educadora do terceiro ano).

As educadoras Angélica e Silvana afirmaram convocar as famílias para encontrar as razões pelas quais os educandos estão em conflito na escola, justificando que *“é sempre um reflexo de casa na escola, né?”* (Angélica, educadora do quinto ano).

Enfim, o discurso da equipe gestora e dos educadores, de forma geral, revela haver uma crença de que a participação das famílias no contexto escolar é de fundamental importância para o desenvolvimento integral do educando.

No entanto, ainda assim, vejo que a escola não tem iniciativa para uma proposta de parceria por meio de uma gestão democrática. Além disso, é perceptível a descrença da escola no que se refere à aceitação das famílias sobre uma proposta de participação, uma vez que pautam essa ideia nas experiências frustradas até o momento, entretanto, estas foram caracterizadas por uma prática autoritária e até mesmo excludente.

As relações de poder também são presentes, especialmente, no que se refere à escola-família, na qual os educadores e gestores por vezes se colocam em posição de detentores do saber, subestimando os conhecimentos dos educandos e de suas famílias. Percebo que a escola deseja que as famílias participem e colaborem em suas casas, mas demonstram insegurança e desconfiança em abrir o espaço escolar para o diálogo, para a escuta, para reflexões e reconstruções de suas práticas.

Também é latente o sentimento de desesperança, desvalorização, cansaço e frustração dos educadores e gestores no que se refere à profissão, diante de tantas dificuldades. Falta consciência política dos educadores e, por consequência, dos educandos e suas famílias, e a convicção de que a luta não pode parar, de que podemos, sim, mudar o cenário da educação brasileira, e de que, para isso, é preciso criticidade, é preciso coletividade, é preciso democratizar, é preciso esperar.

A compreensão e o respeito às diversas configurações familiares também são uma necessidade da escola, sob a lógica de que não existe homogeneidade e que a diversidade agrega valores, experiências e conhecimentos. Nesse sentido, é preciso desconstruir o modelo de família nuclear (pai, mãe e poucos filhos) enquanto família ideal.

Uma escola dialógica, democrática e humanizadora, que respeita as diferenças, a autonomia e oportuniza a participação colaborativa de toda comunidade

educativa, constrói uma educação com qualidade social para os educandos e suas famílias reais presentes em nossas escolas.

5.3 A perspectiva da família sobre a relação com a escola

No que se refere à participação das famílias na vida escolar das crianças ou adolescentes sob a perspectiva das famílias, fui impactada sobre o quanto elas têm assumido os discursos da escola nos mais diversos aspectos, como podemos observar na fala de Luciana e Lucas: *“Lição de casa e olhar material, ver bilhetes no caderno, reuniões escolares”* (Luciana, mãe de um educando do segundo ano), e o pai complementou: *“A gente se reveza”* (Lucas, pai de um educando do segundo ano).

Mariana e Marcos afirmaram: *“Sim. Eu venho em reunião, procuro saber o que tá acontecendo, falo sempre com a professora, lição de casa”* (Mariana, mãe de um educando do quinto ano).

Eu trago ele todo dia e levo pra casa. Participo. Você vê ainda que eu venho com roupa de obra, eu trabalho de pedreiro, e entre... Às vezes só tem eu e mais dois pais, três pais. Até desanima, às vezes. Mas eu venho, sabe por quê? Minha preocupação é de... é assim, um pai presente, né? A gente tá vendo a realidade como é que é... não dá pra deixar... Se não eu vou dar um tiro no meu pé lá na frente. (Marcos, pai de um educando do quinto ano).

O discurso de Marcos demonstrou consciência sobre a importância da sua participação e do acompanhamento do filho frente aos desafios do mundo. Sobre a mesma questão, Fabiana relatou: *“Eu busco, eu levo, procuro conversar com os colegas da classe dele, ter contato com os professores e faço parte da APM”* (Fabiana, mãe de um educando do sétimo ano), e a irmã, Fernanda, afirmou que só leva e busca na escola e ajuda nas lições de casa.

Tatiana e Tiago endossaram as falas das outras famílias:

Participo. Eu venho nas reuniões. Quando a escola me liga, eu venho até a escola. Eu sempre procuro vir até a escola pra saber o que tá... se tá acontecendo alguma coisa com a minha filha. E vira e mexe eu venho aqui (Tatiana, mãe de uma educanda do oitavo ano).

E quando ela não vem, que vem sou eu. Reunião, nós não perdemos nenhuma (Tiago, pai de uma educanda do oitavo ano).

É interessante observar um aspecto nesses discursos: as famílias indicam as formas de participação que a escola costuma indicar como obrigação e

responsabilidade das famílias. A participação fica restrita ao comparecimento em reuniões de pais, às convocações da escola, ao acompanhamento dos educandos nas lições de casa e à verificação de bilhetes enviados pela escola.

Outra questão apresentada é a confirmação de que as famílias preocupam-se e reconhecem a importância das suas participações para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. É possível inferir, nos discursos, que há um grande distanciamento entre escola e família, o que impossibilita que a escola conheça realmente as famílias, em oposição ao que ensinam Castro e Regattieri (2010, p. 41):

É preciso que as escolas conheçam as famílias dos alunos para mapearem quantas e quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal, quantas e quais famílias têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos e quantas e quais podem, além de acompanhar os filhos, participar mais ativamente da gestão escolar e mesmo do apoio a outras crianças e famílias. É nesse sentido que a interação com famílias para conhecimento mútuo destaca-se como uma estratégia importante de planejamento escolar e educacional.

Pergunto às famílias se consideram importante que a escola as conheçam melhor, ao que todas foram unânimes em dizer que a escola não tem essa iniciativa, mas que tal aproximação seria fundamental para compreender o contexto em que os educandos vivem, com suas necessidades e possibilidades, conforme destaca a fala de Fabiana:

Eu considero muito importante a escola conhecer a família. E não, a escola não tem essa... Não vejo, assim, até hoje ninguém nunca procurou saber, muitos lá não sabem que eu sou divorciada, a começar por aí. Entendeu? Sabem que ele tem uma mãe e que tem uma irmã, mas não sabe se é casada, se não é. Assim, onde mora, a situação socioeconômica, nada. Porque quando a escola conhece o ambiente familiar da criança, às vezes consegue compreender as atitudes dela dentro da escola (Fabiana, mãe de um educando do sétimo ano).

Fernanda segue tecendo críticas em relação à escola, com relação a seu distanciamento frente às famílias:

Eu acho que é importante pra caramba ter esse contato porque eu só vejo eles entrando em contato quando é aluno problema, só isso. Quando o aluno dá muito problema, eu vejo eles dando mais uma atenção, querendo saber o que que acontece com a família e nem sempre é só, tipo, nem sempre acontece isso. Só, tipo, tenta resolver lá na escola mesmo (Fernanda, irmã de um educando do sétimo ano).

Observamos, na fala de Fernanda, uma constatação sobre a escola ter como uma das maiores motivações para procurar e/ou conhecer as famílias, a resolução de problemas, sejam eles de natureza disciplinar ou de baixo rendimento pedagógico. Ainda na mesma linha, Tatiana faz referência à relação educador-educando, quando diz que:

Na situação que vivemos hoje, que os alunos é muito difícil. Antigamente podia-se dizer que tinha amizade entre professor e aluno. Hoje não tem. É raro você ver um aluno falar de um professor ou o professor conversar com o aluno. Tem, tem, o professor procura, assim, dialogar com o aluno, mas não conhece bem o aluno nem a família dele (Tatiana, mãe de uma educanda do oitavo ano).

A crítica de Tatiana nos leva à reflexão sobre o distanciamento e as relações conflituosas entre educadores e educandos:

Pesquisas também têm demonstrado que, se a percepção de um professor sobre cada um de seus alunos é decisiva para a promoção de uma boa relação escola-aluno, um diagnóstico baseado em suposições e não em evidências sobre os fatores que estão interferindo nos problemas de aprendizagem pode gerar intervenções pedagógicas pouco eficazes e com resultados possivelmente desastrosos (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 7).

Entretanto, o documento “Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares” (2010) também revela que “a aproximação do universo social dos alunos traz desafios que extrapolam as atribuições e competências dos profissionais da educação” (p. 7). Para isso, o planejamento educacional, voltado à participação de representantes de todas as instâncias, precisa levar em conta a realidade dos educandos, sendo “objeto de profunda reflexão e tomada de posição ao pensarmos nas políticas e práticas de interação com a família de todos os alunos” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 7).

Gadotti, no artigo “Por uma Escola Cidadã”, escrito para o site Carta Educação, enfatiza a influência do Neoliberalismo no cotidiano escolar, que transfere a lógica de mercado (rentabilidade e lucro) à relação educador-educando, causando tensão nas relações ali dispostas: “A relação professor-aluno torna-se tensa, agressiva, quando reproduz relações competitivas de mercado, porque, ao adquirir a forma do mercado,

a escola acaba reproduzindo as relações de produção dominantes na sociedade” (GADOTTI, 2016²).

Por meio dessa pontuação, vejo ser urgente e necessária a desmercantilização da educação, assumindo o seu caráter de direito universal, sob uma lógica emancipadora que visa à justiça social por meio da cidadania.

De maneira que as famílias relatam que só são convidadas a participar do contexto escolar em reuniões de pais, quando há festas escolares, problemas de saúde dos educandos ou para reclamações, conforme aponta Tatiana:

A minha filha é... Como é que se fala? Ela não te... ela não fica sentada na sala de aula, ela não presta atenção na matéria. Ela levanta por qualquer motivo, ela presta atenção muito nos amigos, fala demais. É esse o motivo que às vezes que eu venho aqui na escola (Tatiana, mãe de uma educanda do oitavo ano).

Essa família, representada pelo pai e pela mãe, afirmou ser convocada na escola apenas para ser notificada sobre a indisciplina e a dificuldade de aprendizagem da filha.

Marcos criticou a falta de comunicação da escola com as famílias, sobretudo, quanto a acidentes ocorridos no ambiente escolar, despertando um sentimento de desconfiança nas famílias em relação à escola:

[...] eu acho que, assim, tinha que ter mais um acompanhamento, porque às vezes as crianças... Acontece coisa entre eles e eles não falam, não passam pra escola, a gente fica sabendo porque a gente é pai, a gente pergunta. Teve uma ocasião que ele tava correndo, ele trombou com um moleque e cortou a boca. Aí eu perguntei, conversei com ele, ele explicou. Eu achei que ele tinha botado o pé nele pra ele cair, ele falou que não, ele se encontrou. Quer dizer, a gente fica com uma desconfiança da escola, às vezes eles tão acobertando alguma coisa errada. Então a gente fica nessa... E ele sempre... a gente pergunta pra saber o que que tá acontecendo (Marcos, pai de educanda do quinto ano).

Em contrapartida, as famílias afirmaram também procurar a escola apenas para resolver problemas, como reivindicação de solução para a questão do tráfico de drogas na porta da escola, agressões físicas que os educandos sofreram dos colegas, acidentes que não foram comunicados pela escola, pertences perdidos, discriminação racial e *bullying*, conforme a fala de Fabiana:

Ah, o ano passado houve um pequeno probleminha muito sério na qual eu tive que procurar a escola porque eu só fiquei sabendo do ocorrido através

² Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/new-rss/por-uma-escola-cidada>. Acesso em: 01/04/2019.

dos amiguinhos dele de sala. [...] Ele estava no sexto ano, 11 anos, e ele é o menor da classe, e ao ponto dele não contava nada pra mim porque ele achava que não deveria me incomodar – isso, opinião dele – a respeito. Mas ele estava sofrendo bullying, três amigas dele falaram: “Não, olha tia, tá acontecendo isso, isso e isso, os meninos não batem nele, mas a parte psicológica é muito trabalhado ao ponto dele, tia, hoje chorou na sala de aula”. [...] Pra mim, foi a gota d’água, ver o meu filho, que é um bom aluno, chegar a esse ponto de chorar dentro da sala de aula. Aí, sim, eu procurei a escola, falei com a coordenação pedagógica, para orientação pedagógica [...] Nem eles sabiam que isso estava acontecendo em sala de aula, apesar de ter ocorrido várias vezes na presença do professor (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano).

A comunicação clara, acessível e respeitosa entre a escola e a família é imprescindível para que se estabeleça uma relação de confiança e parceria. É preciso que ambas estejam abertas ao diálogo e dispostas a superar os desafios juntas.

Observei, no discurso das famílias, que elas não têm clareza de como podem participar do contexto escolar, reproduzindo nitidamente o discurso da escola, incluindo o julgamento às outras famílias:

Tem muitas crianças aqui que a gente vê que os pais parecem que não tão nem aí, só vêm, deixa a criança aqui e pronto, não procura se envolver, não deve fazer perguntas pro filho quando chega em casa, tem pais que não ajudam a criança na lição de casa, que muitas a gente vê no refeitório fazendo a lição. (Luciana, mãe de educando do segundo ano).

É que cada caso é um caso. Vamos dar um exemplo. Eu, ela, a gente participa, vem alguma lição de casa, alguma coisa, a gente dá um jeito, mesmo com essa vida corrida, a gente para e coisa. Mas se é um aluno, se é uma criança que já tem problema... normalmente é em cima disso, porque os pais já não dão atenção. É mãe que tem cinco, seis filhos, cada um com um pai, etc. A realidade mesmo, na minha opinião, no resumo da ópera, é que as crianças que têm mais problemas é único e exclusivamente pelos pais (Lucas, pai de educando do segundo ano).

Aqui, vejo que a família entende a sua participação somente com referência ao apoio às tarefas que o educando deve realizar em casa.

Quando decido perguntar-lhes como pensavam que poderiam participar dentro do contexto escolar, Lucas citou outra possibilidade: por meio de auxílio em melhorias estruturais da escola (o que também faz parte do discurso da escola enquanto possibilidade de colaboração e “participação” das famílias), mas também a inviabilidade dessa ideia, devido ao contexto social e econômico do nosso País:

Então, é por isso que eu te falo: teoricamente, pra quem tem um pouco... Um nível melhor de cultura, em outros países, em outros locais os próprios pais pintam a escola, faz (atividade) para melhoria pra ele e pros filhos. Assim, a realidade que a gente vive hoje, eu mesmo, por exemplo, eu agora tô aqui,

eu tô deixando de trabalhar, que eu trabalho em outra atividade, quer dizer, entendeu? É impossível, é impossível você se dedicar à escola, pelo âmbito brasileiro mesmo, pela lógica brasileira. Entendeu? Porque a gente trabalha... A gente não é chinês, mas trabalha mais de 12 horas todo dia... não certamente trabalhando, mas pegando uma condução para chegar em casa, tudo isso é aplicado (Lucas, pai de educando do segundo ano).

Nesse sentido, Paro (2000) aponta não ser possível conceber uma relação escola-família que consiste somente de uma “ajuda” gratuita dos pais ao ambiente escolar:

Pode-se pensar em uma integração dos pais com a escola, em que ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, *ipso facto*, reverter-se em benefício dos pais, na forma da melhoria da educação de seus filhos (PARO, 2000, p. 40).

Parte das famílias entrevistadas enumerou possibilidades de participação no contexto escolar. Uma afirmou que poderia participar comparecendo a palestras sobre temas relacionados à educação e ao desenvolvimento dos educandos.

Fabiana demonstrou o seu entendimento de participação enquanto “colaboradora” da escola:

Conversar com os professores, ver qual a melhor forma de poder contribuir com a escola, tanto com o próprio filho, referente ao filho, como num contexto geral da escola: “Ah, eu preciso de pintar essa parede. Então eu posso ir lá e vou pintar essa parede pra melhor manter o ambiente mais bonito, mais agradável para o aluno”, e não ficar só: “Eu sou a mãe, meu filho vai pra escola e tá bom” (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano).

Fernanda acrescentou outra possibilidade de participação das famílias, quando disse:

Acho que seria legal os pais participarem do grêmio estudantil, até porque eles são os pais, então eles também deveriam agitar um pouco, acho. Pra não só os alunos falarem, porque só os alunos talvez não adiante muito. Fala: “Ah, é só um aluno falando”. Acho que os pais também, se também se interessassem e falassem junto com as crianças, talvez melhorasse mais (Fernanda, irmã de educando do sétimo ano).

Apesar de a entrevistada não ter clareza sobre o público participante de cada órgão colegiado, uma vez que o grêmio estudantil é composto apenas por discentes, sua proposta se validaria para aplicação sobre a participação das famílias no Conselho Escolar e à APM, por exemplo. A questão de que os educandos talvez não

sejam ouvidos mais uma vez vem à tona; por outro lado, não tenho dúvidas de que a participação com direito à voz das famílias somaria forças em busca de melhorias para a educação.

É possível identificar, no discurso das famílias, que estas não conhecem os seus direitos e deveres no tocante à participação e ao acompanhamento da vida escolar das crianças e adolescentes, garantidos pela legislação. Apenas Tiago declara em sua fala o que entende por seus deveres:

Eu conheço a parte que eu tenho que cobrar dela, que eu tenho que ver se ela tá indo bem, se ela... Se ela tá realmente entrando no colégio. Tanto é que, graças a Deus, nesse tempo todo nunca teve problema dela fugir do colégio, que nem acontece com alguns alunos. E a mãe dela vê se tem lição, se tem... Se tá fazendo, se não tá (Tiago, pai de educanda do oitavo ano).

Os direitos também são apontados pela mãe da mesma educanda: *“Nosso direito é quando eu venho aqui, eu procuro a diretora, eu me queixo com ela e ela resolve”* (Tatiana, mãe de educanda do oitavo ano).

Mais uma vez, percebo uma fala coerente com o discurso da escola, na qual a participação das famílias restringe-se à garantia da frequência às aulas e à vigilância (mais do que acompanhamento) da realização das lições de casa. O entendimento por direito também é restrito à garantia da resolução dos problemas apresentados pela família à escola.

Ao longo das entrevistas, as famílias apontaram alguns aspectos que consideram importantes para melhorias no contexto escolar: o acompanhamento psicológico à disposição de todos seria uma maneira, nos seus entendimentos, de minimizar a indisciplina.

Lembraram ainda que gostariam de ser ouvidos e participar mais, conforme afirmou Mariana: *“Seria importante a gente poder participar mais aqui dentro, ter voz ativa aqui dentro. Não só eles”* (mãe de educando do quinto ano).

Citaram também melhorias no espaço físico e estrutural da escola, como bebedouros e climatização. Por fim, indicaram a formação continuada dos trabalhadores da escola (incluindo educadores, gestores escolares e outros funcionários), aspecto, segundo eles, que contribuiria para a qualidade da educação:

Uma capacitação de seis em seis meses seria muito louvável. Porque não te deixa preso ao modismo, a comodidade. Se você faz uma reciclagem,

'Caramba, poxa, eu posso usar isso', modifica (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano).

O discurso das famílias, conforme apontei em alguns momentos ao longo desta análise, muitas vezes, reproduz o discurso da escola. Nesse sentido, é possível constatar o quão enraizados estão alguns paradigmas na educação, bem como a força da influência do discurso da escola frente aos educandos, suas famílias e comunidade.

Assim, é primordial que toda a comunidade educativa, incluindo as famílias, tenha oportunidade de ressignificar a concepção de escola, família, bem como possibilidades de parceria mediante uma gestão democrática. Nesse sentido, à luz do que versa o documento "Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares" (2010), amplamente citado nesta pesquisa, a iniciativa precisa ser da escola.

Outro ponto identificado, que merece nossa atenção e reflexão, é que as famílias indicam a resolução de problemas através de via de mão dupla (tanto da família para a escola, quanto da escola para a família) como o fio condutor principal da interação entre as duas instituições.

Demonstram, ainda, o desejo de que todos os educandos e suas famílias sejam bem acolhidos pela escola, com respeito às suas especificidades. Entretanto, evidenciam que a escola não está aberta à participação das famílias, mesmo que estas, apesar de reconhecerem a importância, não tenham clareza sobre como poderiam participar.

5.4 A escola que temos e a escola que sonhamos na perspectiva dos educandos

A participação dos educandos nesta pesquisa aconteceu por meio do que denominei como "roda de conversa". Fiz o convite para participação nesta pesquisa as turmas de 4º, 5º, 8º e 9º anos, com o propósito de ter uma amostragem das concepções dos educandos dos anos finais de cada etapa do Ensino Fundamental.

Duas meninas do quarto ano (de salas diferentes), uma menina do quinto ano, um menino do oitavo ano e uma menina do nono ano concordaram em participar. Realizei uma roda de conversa com as educandas do Ensino Fundamental I e outra com os educandos do Ensino Fundamental II, por entender que poderiam ter

compreensões diferentes acerca das questões levantadas, devido à grande diferença entre as faixas etárias.

Assim como os responsáveis assinaram o termo de consentimento para que as crianças e adolescentes pudessem participar da pesquisa, os educandos também assinaram um termo que preparei especificamente para eles, no qual atestaram a concordância em participar da pesquisa – após as nossas apresentações, os meus esclarecimentos sobre o tema da conversa e sobre os objetivos da pesquisa.

Os educandos demonstraram entusiasmo e, ao mesmo tempo, seriedade em participar da pesquisa, demonstrando satisfação em serem ouvidos e tornarem-se participantes na busca pela melhoria da escola e da educação.

Iniciei a roda de conversa partindo do pressuposto de que o diálogo é condição para o conhecimento, no qual o ato de conhecer acontece em um processo social, mediado pelo diálogo.

O diálogo em que acredito, e que de fato aconteceu com todos os sujeitos desta pesquisa, é visto à luz da concepção freiriana, a qual se regula pela relação amorosa com o mundo e os homens – não como uma relação amorosa limitada a uma manifestação de sensibilidade ao problema, ou ajuda temporária que não resolve, mas enquanto busca por caminhos para a mudança e a transformação de novas realidades por meio do diálogo.

Busquei estabelecer um diálogo pautado na *humildade*, enquanto educadora consciente da minha incompletude e inacabamento e na minha posição de “dodiscente”³ – um conceito criado por Paulo Freire (2002, p. 31) para se referir à postura de eterno aprendiz do educador. Ou seja, a junção da palavra docente + discente = dodiscente. Tal neologismo sugere a posição do educador que ensina e que aprende consigo mesmo, com seus pares, com os educandos e suas famílias e comunidade.

A “fé no poder de fazer, refazer, criar e recriar” dos seres humanos, a partir do entendimento de que “o ser humano é um sujeito histórico capaz de agir no contexto em que vive e construir novas realidades” (ANTUNES, 2005, p. 55) também é uma

³ Em Pedagogia da autonomia, tem-se: “Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A dodiscência – docência – discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2002, p. 31).

condição do diálogo que defendo e, aqui, coloco em prática. Por fim, procurei estabelecer uma relação de confiança e esperança ao longo dos diálogos para impulsioná-los a um “pensar crítico sobre as questões discutidas” (p. 55):

Fazer os educandos falarem a partir de seu território, do seu lugar de vida, convivência, trabalho, relações sociais, e, num movimento solidário, dialético e dialógico, criativo e crítico, ir permitindo que eles desvendem o local e o universal, denominem o mundo e se comprometam com as ações necessárias à construção do mundo novo, com justiça social e sustentabilidade, é a grande exigência de um projeto político-pedagógico voltado à formação da cidadania ativa e da transformação social (ANTUNES, 2005, p. 57).

Essa também foi a minha intencionalidade ao dialogar com os educandos, entendidos enquanto sujeitos “críticos, propositivos, participativos, capazes de interpretar o mundo e seu ‘estar sendo’ nesse mundo”, assumindo “seu papel de sujeito na história” (ANTUNES, 2005, p. 54) por meio da leitura, compreensão e reescrita da história.

Começamos a nossa roda de conversa dialogando sobre as aprendizagens na escola. As educandas do Ensino Fundamental I afirmaram gostar do que aprendem. Contudo, Nalu apontou sua preferência em aprender de maneira lúdica:

Assim, é bom como que a minha professora deste ano ensina, porque ela não ensina igual as outras professoras: ela ensina divertindo a gente, a gente participa muito e não falta nada pra aprender, ela ensina bastante, ela ensina tudo (Nalu, educanda do quinto ano).

Já Leandro, educando do oitavo ano, considerou os conteúdos importantes, mas ponderou que:

[...] deveria ter algumas coisas diferentes, tipo, algumas aulas teóricas e alguns passeios que ajudassem na compreensão e no entendimento das matérias, entendeu? E alguns professores mais... tipo, teóricos, sabe? Tipo, na aula de ciências, trazer algum vídeo ou alguma parte que seja daquela matéria que a gente vai estudar no outro bimestre, no semestre (Leandro, educando do oitavo ano).

Verificamos que os educandos, em suas falas, analisaram criticamente e sugeriram novas possibilidades em relação à metodologia e aos recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Nas rodas de conversa, minha proposta foi de que os educandos refletissem sobre sua *escola dos sonhos*. Esse termo foi utilizado de maneira proposital, baseado

no título de um curso dirigido a educadores, promovido pelo Instituto Paulo Freire, no ano de 2018, do qual participei como cursista.

Como defende Gadotti em trecho da publicação, referente a este curso⁴, em nosso contexto atual, retrógrado e regressivo, “sonhar com uma educação emancipadora que dialoga com o futuro é um ato político e de resistência” (GADOTTI, 2019, p. 10). Pensando nisso, busquei oportunizar aos educandos “um espaço de problematização do presente e de construção do futuro” (p. 10).

O sonho, enquanto esperança, é essencial para uma escola emancipadora, “para a *A Escola dos meus Sonhos*, mas ela é, também, um aprendizado que vai muito além do saber escolar. A esperança é um aprendizado que se aprende ao longo de toda a vida. E quando nada resta, ela é tudo que nos resta” (GADOTTI, 2019, p. 11).

Assim, ao longo das rodas de conversa, surgiram diversos apontamentos sobre a “escola dos sonhos”, em que, segundo os educandos, a aprendizagem é concreta e significativa, conforme a fala de Luiza: “*Não só aula, tipo: ‘Ah, vamos escrever no caderno’. Não, aula que dê pra gente tocar nas coisas, sentir, saber como é que é de verdade*” (Luiza, educanda do nono ano).

Luiza relatou considerar importantes os conteúdos oferecidos e ensinados na escola, mas acrescentou que, na sua *escola dos sonhos*, também há:

[...] aulas diferentes: por exemplo, de autoconhecimento, porque a gente só tem matéria específicas, por exemplo, português, matemática... Como lidar com racismo, essas coisas, né? Porque a gente não tem esse contato com os professores, é sempre matéria, matéria e é importante, né? (Luiza, educanda do nono ano).

Luiza apontou o desejo por conteúdos interdisciplinares e teceu críticas referentes à falta de diálogo com os educadores sobre temas do interesse e da realidade dos educandos. Para ela, na *escola dos sonhos*, os educadores ouvem mais os educandos, e não exercem a docência como uma mera prática de transmissão de conteúdos predeterminados.

Juliana, Rafaela e Nalu (educandas dos quarto e quinto ano, respectivamente) afirmaram gostar da escola que têm, todavia, analisaram criticamente o contexto escolar, em especial, as fragilidades estruturais, demonstrando empatia com questões

⁴ Ead freiriana [livro eletrônico]: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso *A escola dos meus sonhos*: edição 2018 ministrado pelo professor Moacir Gadotti / Paulo Roberto Padilha, Janaina Abreu, Ângela Biz Antunes (org.) São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

que atingem o coletivo, como a necessidade de elevador, tamanho e condições das salas de aula, banheiros etc.

No que concerne à aprendizagem, apontaram críticas aos saberes fragmentados e conteúdos compartimentados. Além disso, detalharam que, na *escola dos sonhos*, aprende-se brincando, e que o conteúdo congrega com as necessidades e interesses dos educandos, sendo, dessa forma, contextualizado e significativo.

É importante esclarecer que Leandro, educando do oitavo ano, é descrito pela escola como “extremamente indisciplinado” e possivelmente “dependente químico”. Inclusive, antes de iniciar a roda de conversa com ele e a outra educanda do nono ano, fui questionada por uma educadora se, mesmo sendo um “educando-problema”, poderia participar da pesquisa. Respondi-lhe que sim e que fazia questão da sua participação, uma vez que todos têm o direito de serem ouvidos, e que ouvi-lo acrescentaria muito nesta pesquisa.

Sinto que foi exatamente isso o que aconteceu: ao longo do diálogo, infelizmente, o próprio educando, rotulado, colocou-se como um problema, mencionando algumas ações de sua própria indisciplina (o que relatarei mais adiante); entretanto, ao afirmar sentir-se isolado na escola, o educando revelou outro lado: o do educando, dando sinais sobre o que está realmente por trás do que se vê como “indisciplina”:

[...] eu sou isolado na minha, mas quando eu faço amizade com as pessoas eu meio que me solto, entendeu? Tanto que eu já fiz muita besteira nessa escola, muita, queimei a lâmpada, toquei o alarme de incêndio, usei o extintor, entrei... Tem um portãozinho ali fora que é uma grade, eu quebrei a grade e entrei debaixo do salão da escola, tipo... (Leandro, educando do oitavo ano).

Perguntei-lhe porque fez essas coisas e como havia se sentido. Em resposta, ele sorriu e disse achar engraçado, divertido e desafiador:

Porque tudo que é proibido é legal, entendeu? Tudo que aquele, tipo, que as pessoas falam que não faz bem na verdade faz, só que às vezes a gente começa a depender. É o mesmo estado da droga: a gente usa aquilo por uma simples felicidade; depois, quando a gente percebe que isso não é felicidade, a gente já tinha se viciado, entendeu? E mesmo assim a gente continua fazendo porque a gente se diverte, a gente apenas fica feliz fazendo isso (Leandro, educador do oitavo ano).

Aqui, a meu ver, estabeleceu-se a dúvida se “o proibido na escola” subentende a relação autoritária da escola no que se refere aos educandos, à ausência de alegria, de desafio, diálogo, participação e negociação escola-educandos e ao sentimento de

pertencimento dos educandos à escola. O educando relatou não encontrar essas questões nas aulas e justificou “aprontar” para se sentir bem. Some-se a isso, acrescentou que, como se sente “isolado” na escola, quer fazer parte do “grupo de bagunceiros” para se sentir pertencente e notado no contexto escolar.

Leandro e Luiza afirmaram que o melhor da escola atual são as amizades. Dizem que as relações com os amigos são muito boas e, se não fossem os amigos, não gostariam de ir para a escola, conforme se nota na fala de Luiza:

Um lugar que me faz bem porque eu tenho vários amigos, né... ver eles sempre me faz muito bem. Às vezes eu tô até... acordo muito mal-humorada e olho pra eles assim e eu meloro. É o que me faz acordar e vim” (Luiza, educanda do nono ano)

E Leandro concordou:

Se eu não tivesse os amigos na escola eu realmente acho que eu não estudaria. Quando você entra numa escola você conhece pessoas novas, coisas novas, jeitos novos de conversar e de se expressar com as pessoas, é algo que tipo... é como se fosse uma aula, entendeu? Só que prática e teórica” (Leandro, educando do oitavo ano).

É clara, para ele, a riqueza da diversidade dos conhecimentos dos educandos, e o desejo por uma escola dialógica é evidente, assim como a demanda pela influência das relações humanas na aprendizagem. No entanto, no cotidiano da escola, as relações dos educandos com os educadores e da escola em geral com as famílias ainda são marcadas por relações de poder, autoritárias e distanciadas.

Quanto às relações com os educadores, Luiza disse que a sua é próxima, e afetuosa, mas revela que, em geral, as relações entre os educandos e os educadores é conflituosa e desrespeitosa:

Pra mim, eu fico até assustada, né, do jeito que tratam eles, porque como eu conheço eles bastante, eles são bem amigos, mesmo, sabe? E tem pessoas que responde assim, sem educação, sabe? Eu fico, tipo, meio assustada, assim, eu falo: “Meu, você não conhece ela direito, você tá falando assim com ela, se você conhecesse... você já viu como ela é?” Tipo, e eu acho isso uma falta de respeito, né? (Luiza, educanda do nono ano).

Leandro reafirmou que, em geral, as relações dos educandos com os educadores e funcionários da escola não é respeitosa, e anotou que, quando existe diálogo, essa relação se torna melhor:

[...] tem gente que chega a diminuir o pessoal da limpeza, tem gente que fica zoando, fala pelas costas. A maioria dos alunos daqui da escola não trata muito bem o pessoal, mas tem gente que conversa com os funcionários e tipo, percebe que eles são gente boa, sabe? Tipo, que tão aqui simplesmente por trabalhar e não porque precisam, porque gostam, entendeu? Gostam de ver a juventude correndo pelos corredores, gostam de ver tudo que já passaram e que outras pessoas estão passando agora, tipo, a transformação, passar de criança pra adolescente. Não é uma relação tão amorosa quanto as outras, entendeu? Já teve até caso de violência em algumas escolas e principalmente na nossa, assim já teve alguns casos de violência, tipo, jogar lixo na pessoa, cadeira lá pra frente (Leandro, educando do oitavo ano).

Mais uma vez, a importância do diálogo e de uma escola democrática, autônoma e humanizadora emerge neste trabalho. Os educandos acreditam e reivindicam relações dialógicas dentro do contexto escolar.

O educando afirma que as relações educador-educando são conflituosas porque os educandos querem desafiar e “*medir forças*” com os educadores,

simplesmente por querer parecer melhor do que aquele que está próximo. Tipo, o professor quer ensinar algo bom pra gente, só que a gente não presta atenção, a gente fala: ‘Olha, eu sou mais inteligente que você, eu sei mais coisas que você, eu posso ser muito melhor do que você’. É a questão do ego” (Leandro, educando do oitavo ano).

A fala de Leandro explicitou o quanto os educandos querem ser notados, ouvidos em suas necessidades e expectativas. Desejam ter o seu conhecimento prévio respeitado e valorizado e ter direito à vez e à voz. Leandro reproduziu o discurso da escola, quando disse que esse tipo de comportamento é atribuído apenas à imaturidade dos educandos:

Vai ser, pra mim, bem difícil melhorar a relação, entendeu? Porque... Simplesmente por questão da idade, amadurecimento e pela opinião dos outros” (Leandro, educando do oitavo ano).

Além disso, Leandro afirmou que a “*bagunça*” surge do desejo de se divertir nas aulas, uma vez que, na escola que temos, muitas vezes, elas não são interessantes, contextualizadas e significativas:

Muitas pessoas, tipo, da escola, não se interessam porque acham que não vão usar isso no futuro, mas vão, principalmente a questão do português, da história e da matemática” (Leandro, educando do oitavo ano).

Luiza, educanda do nono ano, enfatizou a fala de Leandro, realçando a importância da autoridade do educador em sala de aula. Nesse sentido, Leandro reafirmou e disse ser importante que o educador estabeleça regras para que os educandos o respeitem:

[...] alguns professores que são mais liberais, tipo, tem alguns que são até frouxos demais, entendeu? Tipo, tem duas professoras aqui, eu não vou falar o nome dela, mas tem duas professoras que tipo realmente o pessoal da escola abusa delas, entendeu? Tipo, a de inglês e a de artes, a de geografia que é uma substituta, todo mundo abusa delas. Não é questão de ser liberal, é questão de impor a voz, impor aquele tipo “Agora é aula, vocês têm que ficar quietos”, entendeu? Tipo “Aqui é um lugar sagrado onde vocês vão ampliar o seu conhecimento, não onde vocês vão tornar isso uma zona” (Leandro, educando do oitavo ano).

Leandro, “o educando indisciplinado”, disse que *“gostaria de ter uma intimidade com o professor, e não só com professor, mas com professora, com todo mundo da escola”* (Leandro, educando do oitavo ano). Para melhorar esse cenário, ele relatou como seriam as relações educadores-educandos na escola do seu sonho:

Teria que ter o interesse dos alunos pela aula, pois se o professor sabe, tipo, usar o tempo, tipo... colocar a aula junto com um pouquinho de brincadeira todos vão gostar, entendeu? Porque é a mesma coisa que você... se tiver assistindo a aula e tipo rindo das piadas que o professor faz e às vezes ele também tipo tá contando piada, entra na brincadeira com os alunos, mas chega um ponto que ele chega e fala “chega, vamos estudar agora”, entendeu? É mais aquela questão da troca mesmo de “ah vamos se divertir um pouco que aí a gente faz a lição” ou “vamos fazer a lição, depois a gente fica uma aula livre” (Leandro, educando do oitavo ano).

Na *escola dos sonhos* do Leandro, existe escuta, alegria, ludicidade, dialogicidade, autoridade e estratégias pedagógicas diversificadas.

Sobre a perspectiva de Freire (2000), podemos compreender as demandas de autoridade colocadas pelo educando, enquanto relacionamento e comprometimento entre educador e educando, algo que demanda generosidade, em que “a autoridade do professor e a liberdade do aluno se assumem em sua eticidade” (FREIRE, 2000, p. 102-103):

O educador, que em sua prática busca promover a autonomia dos educandos, deve estar atento à relação autoridade-liberdade. Para que haja a necessária disciplina sem haver autoritarismo ou licenciosidade, o equilíbrio entre ambas é necessário. “O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade” (FREIRE, 2000, p. 99).

No que se refere aos direitos e deveres dos educandos, Juliana e Rafaela (educandas do quarto ano) apontaram o respeito enquanto dever: respeito aos colegas, aos educadores, aos funcionários da escola e à equipe gestora. No entanto, afirmaram não sentir haver respeito na maioria das relações da escola. Contudo, Nalu (educanda do quinto ano) relata uma exceção:

Na minha classe não é assim, é diferente, todo mundo se respeita porque a professora fez combinados, então pra mim... assim, na minha classe, nada, mas na classe dos outros é tipo respeitar a professora, porque na classe dela é complicado. A professora ajudou a gente a parar de ser do jeito que a gente era – porque a minha turma, que era a minha classe antiga, era, tipo, o terror! A gente fazia de tudo pra tentar perturbar os outros e sempre conseguia, aí a gente ficou como a pior classe da escola, mas agora neste ano, a gente ficou a melhor classe da escola (Nalu, educanda do quinto ano).

Nalu atribuiu a transformação das relações em sua sala à presença de autoridade, e ao equilíbrio entre brincadeira e seriedade, proposto pela educadora.

As três educandas do Ensino Fundamental I disseram ainda que fazer as lições também é um dever dos educandos.

Quando pedi para que pensassem em direitos, demoraram alguns instantes para lembrar algum. Será porque são muito mais cobrados sobre os seus deveres, do que incentivados a conhecer, também, seus direitos? Após algum tempo, as educandas acentuam o respeito como um direito dos educandos, e Nalu exemplifica:

Direito é assim: toda professora, se o aluno respeita, ela também tem que respeitar, e se ele ajuda a professora, se ele ajuda um colega, pra mim, também tem que ajudar mesmo não querendo, mas tem que respeitar ou ajudar. Pra mim, é isso” (Nalu, educanda do quinto ano).

Perguntados sobre a mesma questão, os educandos do Ensino Fundamental II disseram ter o direito de serem ouvidos. *“Nosso direito é expor tudo que a gente tem, tipo, do que a gente precisa...”* (Luiza, educanda do nono ano). Leandro afirmou que realizar as tarefas que lhe são solicitadas é um dever dos educandos, e que momentos de alegria, descontração e tempo para o diálogo também são um direito:

As nossas obrigações... os deveres, tipo, lição de classe, lição de casa, fazer os trabalhos que têm na informática, mas também ter aquele tempo, tipo, como se fosse um recreio, entendeu? Se divertir, conversar, tempo pra matar a fome, beber um pouco, entendeu? E é algo que realmente é preciso mudar nas escolas, porque tem escola que tem apenas cinco minutos de recreio, entendeu? Tipo, dois minutos e meio, vocês comem, e dois minutos e meio,

vocês conversam. Tanto que na nossa escola tem gente que deixa de comer pra ficar conversando (Leandro, educando do oitavo ano).

A fala de Leandro também é endossada por Luiza, quando disse: “*É algo que acho que deveria melhorar, aí, nas escolas. O direito de ter o nosso tempo*”. Isso nos leva à reflexão sobre o tempo didático da escola que temos. Questiono: que tempo estamos proporcionando aos educandos no espaço escolar?

É imprescindível a desconstrução da concepção de tempo na escola, enquanto espaço de recortes e de uma rotina inflexível e homogeneizadora, que dificulta a vivência de direitos. Ao contrário, os educadores devem atuar como mediadores entre os educandos e a organização dos tempos e espaços.

Dessa forma, a construção do tempo educacional organiza-se também de maneira a permitir diferentes tipos de interações, transformando-se assim em um tempo de experiências educacionais, rico em ações e relações positivas que convidam a criança a construir, escolher, decidir, experimentar, partilhar materiais, espaços, atenção do adulto, trabalhar com os colegas, sozinho e em pequenos grupos, utilizar a linguagem de forma que tenha um significado pessoal, receber apoio adequado por parte dos adultos. Com isso, aprendem também a estar com o outro, a interagir em grupo e a crescer pessoal e socialmente (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p.132-133).

Assim, na *escola dos sonhos*, o tempo é organizado em um contexto mais articulado e menos previsível, no qual situações de aprendizagens significativas e diversificadas são inseridas de acordo com as especificidades individuais e os interesses dos educandos.

Para encerrarmos a nossa roda de conversa, dialogamos sobre a utopia que move e nos faz caminhar rumo à *escola dos sonhos* dos educandos. Ouvi atentamente reivindicações simples, coerentes, humanas e que são direitos dos educandos.

Juliana, Rafaela e Nalu, educandas do Ensino Fundamental I, sonham com uma escola na qual há a participação de todos, inclusive das famílias:

Bom, eu acho que a escola ideal dos meus sonhos era quase igual à essa, só que... Vai ser tipo igual a essa, mas que os pais participavam, os irmãos também, aí a gente pegava e tinha, tipo, um prédio pras crianças e pros grandes, mas aí vai ser tudo junto porque aí a gente acaba aprendendo (Juliana, educanda do quarto ano).

A *escola dos sonhos* das educandas é um lugar onde há empatia, socialização e estrutura física adequada para atender a todos.

Relataram, também, que a *escola dos sonhos* deveria ser acessível às pessoas com deficiência. Sobre isso, Juliana ainda destacou sobre a empatia que deseja ver entre seus pares:

[...] a gente pode ajudar, também. Tipo, se tem alguém que não sabe andar, que não tem como andar e ele quer ir e a gente...E muita pessoa não liga, a gente pode ajudar ele, eu acho que se tivesse um elevador ia ser bem melhor e se tiver alguém acompanhando eles pra eles não ser diferente ou igual, mas sim aprender o que a gente aprende também porque além deles não terem, não saber andar, não ter esforço, a gente pode dar força pra ele andar... (Juliana, educanda do quarto ano).

Diante desses relatos, podemos observar o quão sábias são as crianças e adolescentes! Eles entendem sobre o real significado de inclusão, equidade, alteridade, empatia, colaboração, entre tantas outras coisas. Os educandos precisam e devem ser ouvidos.

Nalu também compartilhou conosco sobre a *escola dos seus sonhos*:

la ter armário pra gente não carregar muito peso nas costas, ia ter dois elevadores: um pra, assim, tipo, uma pessoa que tiver com a perna doendo, e outro pra quem usa cadeira de rodas, muleta, esses negócios. Deixa eu ver... Os professores seriam bem rígidos, só que legais, ensinariam muito bem, entenderiam... Se você não entendeu, ele vai explicar de novo, se você não entendeu, ele vai te dar um reforço só pra você, vai ser particular, só que você não vai precisar pagar nada; assim, vai ser mais fácil (Nalu, educanda do quinto ano).

Na *escola dos sonhos* de Nalu, além da acessibilidade, como já citado por Juliana, os educadores exerceriam a docência com autoridade e afetividade, compreendendo a heterogeneidade dos educandos, assim como a diversidade de necessidades e possibilidades de aprendizagem. Os educadores teriam tempo e recursos para atender às especificidades individuais e desenvolveriam estratégias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. Ela exemplifica:

É com... com blocos: eles vão ter duas opções, a A e a B, né? A A vai ser assim: eles ensinarem como eles quiserem e se o aluno não entendeu, ele vai dar pra classe inteira outro modo, tipo bloco, pra ensinar a matemática. E geografia, primeiro ele vai ensinar os nomes e se a pessoa não entendeu, ele vai dar o mapa-múndi. De um lado, vai ter todos os nomes dos mapas, a pessoa vai ter dois dias pra decorar todos os nomes e depois ele vai fazer ela falar pra... pra ele, só pra ele, não pra classe inteira que vai ficar até chato, né? Tipo, você pode esquecer, mas se você esquecer, você vai lembrar (Nalu, educanda do quinto ano).

Os educandos do Ensino Fundamental II também sonham com uma escola que proporcione aprendizagens além das previstas no currículo atual:

Uma escola bem grande, bem grande, com muitos tipos de aprendizagem e ciências, natação, judô, karatê, música, ballet, futebol. Tipo, ter aulas meio que depois da escola, sabe? Uma escola bem grande que, pelo menos, tenha, tipo... que não apenas foque no aprendizado, mas também nas artes, entendeu? (Leandro, educando do oitavo ano).

Luiza também compartilhou a *escola dos seus sonhos*:

É, foi praticamente o que ele falou, mesmo, por esse grande, que ele tava falando, era ter umas aulas práticas, né: Por exemplo, como ele citou: natação, aula de inglês, fluente mesmo, sabe? Espanhol, ter uns conhecimentos mais, assim, focados mesmo, sabe? Ter laboratório de ciências pra gente ter aulas práticas, que seria melhor, né? Porque às vezes, copiando texto, essas coisas, a gente não consegue muito colocar na cabeça, mas... (Luiza, educanda do nono ano).

Entendo, mediante essas falas, que os educandos sonham com uma escola na qual se tenha um ensino contextualizado, além de darem real valor ao saber, já que imaginam, na sua *escola dos sonhos*, métodos e estratégias para a aprendizagem efetiva e significativa.

O interesse dos alunos por assuntos mais significativos leva a pensar também na mútua determinação entre métodos e conteúdos num ensino de qualidade. O que se acredita, e se deseja, é que conteúdos mais significativos e críticos acabem por requerer e favorecer a utilização de métodos mais dialógicos, que firmem educadores e educandos como sujeitos, numa relação interpessoal de trocas de experiências. É provável que, com isso, se perceba que os alunos valorizam, sim, o saber, quando ele é interessante (PARO, 2000, p. 90).

Ausubel (1980), precursor da teoria da aprendizagem significativa, assinala que a escola deve considerar a história dos educandos e propor situações que favoreçam a aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem significativa acontece quando o conteúdo a ser ensinado é potencialmente revelador e, ao mesmo tempo, o educador se dispõe a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária. Assim, é necessária uma situação de ensino potencialmente significativa, planejada pelos educadores, que considere o contexto no qual os educandos estão inseridos e o uso social do objeto ou conceito a ser estudado.

Enfim, após tal enriquecedora imersão, nos sonhos dos educandos em relação à escola e à educação que desejam, concluo que uma educação pública com

qualidade social não é uma utopia inalcançável. É bem verdade que temos muito trabalho pela frente. Para isso, são necessárias formação crítica e consciência política, visando à emancipação de toda comunidade educativa na busca por um novo projeto de escola e sociedade.

5.5 A interação escola-família e suas implicações no processo de aprendizagem

No decorrer dos diálogos das entrevistas, a questão do fracasso escolar emergiu constantemente nos discursos dos sujeitos participantes dessa pesquisa, relacionando-o, entre outros aspectos, à condição atual da relação escola-família.

A análise a seguir – que relaciona as falas dos entrevistados e aportes teóricos – retrata uma realidade na qual é possível identificar, em pesquisas e discussões, que uma das questões mais recorrentes sobre fracasso escolar é, de fato, a relação escola-família.

A partir da década de 1990, as reflexões sobre o fracasso escolar foram amplamente aprofundadas. Vários teóricos associaram-no à exclusão escolar e social como consequência de uma política neoliberal excludente. Nesse período, deixou-se apenas de buscar explicações pontuais em relação ao fracasso escolar para se criticar as políticas educacionais e sociais ineficientes enquanto cernes da questão.

Conforme aponta Arroyo (2000) sobre as causas do fracasso escolar, este nada mais é do que uma expressão do fracasso social, advindo de processos de reprodução da política de exclusão apresentado em muitas instituições: “o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas” (ARROYO, 2000, p. 34).

Nesse sentido, o autor tampouco isenta a escola de sua parcela de responsabilidade quanto a este fenômeno, não se tratando de “inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação” (p. 34). Então, é essencial “desescolarizar o fracasso”:

É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a idéia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso (ARROYO, 2000, p. 34).

O *status quo* atual revela uma sociedade competitiva que manifestou, pelas vias escolares, critérios ainda mais excludentes, por meio de conteúdos sofisticados e exigentes para atender a um mercado seletivo, impregnado pela influência neoliberal. Assim, o que antes era uma imensa evasão dos educandos das escolas, hoje se configura fracasso escolar, que ocupa grande destaque nas instituições educacionais.

Nesse sentido, os educandos estão na escola, permanecem, mas não aprendem. Passamos da exclusão *da escola* para a exclusão *na escola*, o que ainda é caracterizado como uma negação de direitos, uma vez que permanecer, mas continuar excluído dos saberes e dos conhecimentos demonstra inadequação e incompetência de um sistema de ensino.

Nesse sentido, Paul Singer (1996) apontou alguns aspectos desejáveis em relação à postura da escola, enquanto instituição comprometida com a democracia e emancipação da sociedade:

[...] ela terá que se ajustar ao novo papel de educadora universal e principalmente das crianças de famílias socialmente excluídas. O que significa repensar-se por inteira e recolocar o conteúdo da instrução, a metodologia didática, a formulação de regras de conduta e o disciplinamento dos participantes do processo educativo. [...] É um desafio bem-vindo o de pensar a educação não como antídoto da exclusão social, o que está além de seu alcance, e sim como formação de cidadãos ameaçados de exclusão mas que podem dispor de recursos sociais e políticos para enfrentar a ameaça (SINGER, 1996, p. 14).

Portanto, é fundamental entendermos a escola como parte de um contexto social mais amplo e, dessa forma, não unicamente responsável pelo sucesso ou pelo fracasso escolar e social, mas também responsável pela formação e emancipação de toda comunidade educativa, incluindo as famílias dos educandos e a comunidade.

Patto (1999) corrobora com essa ideia quando rompe com os estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural, chamando a atenção para a necessidade de analisar o fracasso escolar como parte de um contexto sociopolítico que apresenta contradições.

A autora sinaliza ter sido nos ideais liberais que se estruturou a sociedade capitalista atual, pautados em princípios que atribuem o sucesso do indivíduo ao mérito próprio. Sendo assim, quem não o alcança não se esforçou o bastante.

Essa ideia caracteriza o fracasso apenas face às aptidões individuais e, como consequência, ocasiona a desigualdade numa hierarquia social. Nessa direção, o

fracasso escolar nasce daquilo que Bourdieu (2002) chamou de *indiferença às diferenças*. A escola, ao tratar todos os alunos como iguais, contribui para a perpetuação dos mecanismos de reprodução, deixando de promover a equidade nos processos educativos.

Percebi nos diálogos estabelecidos ao longo deste trabalho, um movimento de culpabilização recíproca entre família e escola. Gestores escolares, educadores e famílias atribuíram os problemas de indisciplina e dificuldades de aprendizagem dos educandos ao fracasso escolar. Entretanto, não podemos esquecer que o fracasso escolar deve ser analisado por diferentes perspectivas: da sociedade, da escola e do educando (WEISS, 1992).

Cabe esclarecer, assim, que não se pretende aqui apontar culpados, mas identificar como a relação escola-família pode contribuir para a aprendizagem das crianças e adolescentes e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral dos educandos.

Nessa lógica, as falas de Laura (diretora da unidade escolar) e de Carla (orientadora educacional) demonstraram a postura da escola em responsabilizar e culpabilizar as famílias pela evasão e fracasso escolar:

Encontros com... Teve sobre saúde, sobre... Com a EJA a gente fez com o Conselho Tutelar, pra saber... pra rever essa situação da responsabilização, o que às vezes os pais da EJA matriculam e depois largam de mão, não fazem um acompanhamento, nem reunião de pais... Então, pra mostrar a importância disso. A participação das famílias não é ruim, mas não é tão expressiva na quantidade de pais que a gente convidou (Laura, diretora).

A gente orienta os pais sempre, tanto a coordenadora quanto eu, como nas reuniões, e assim, em alguns alunos em particular, a gente vê que o aluno tá indo mal, a gente chama esse pai, e aí a gente orienta o pai a acompanhar os estudos. Inclusive, ano passado, se eu não me engano, a coordenadora chamou, fez uma relação dos alunos que estavam fracos e fez uma reunião de como... pros pais, de como ensinar... Ensinar, orientar, sugerir que esses pais fizessem em casa pra tá ajudando os filhos na parte pedagógica (Carla, orientadora educacional).

O discurso de Carla reforça a posição da escola em culpabilizar as famílias quanto ao fracasso escolar, além de entender as famílias como responsáveis por “ensinar”, em casa, os conteúdos pedagógicos da escola.

Por vezes, essas propostas (para instruir as famílias sobre os conteúdos e as formas de ajudar as crianças e adolescentes em casa) são organizadas de maneira mais lúdica, com técnicas de dinâmica de grupo para que as pessoas se sintam

acolhidas. Porém, à medida que a escola defende seu lugar de protagonista e abre poucos canais de escuta sobre o que as famílias têm a dizer, esse acolhimento restringe-se a um nível muito superficial. Não se trata de negar a importância desse tipo de atividade, mas é importante também analisar alguns de seus limites (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 34):

A ideia de educar as famílias costuma ter por base a suposição de que elas são omissas em relação à criação de seus filhos. Essa “omissão parental” que alguns autores nomeiam como um mito, aparece reiteradamente no discurso dos educadores como uma das principais causas dos problemas escolares. Esse tipo de explicação incorre numa inversão perigosa de responsabilidades: uma coisa é valorizar a participação dos pais na vida escolar dos filhos; outra é apontar como principal problema da educação escolar a falta de participação das famílias (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 34).

Michele, educadora do terceiro ano, respondendo se acredita que a participação das famílias no contexto escolar interfere no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos educandos, afirmou com segurança:

Ah, interfere, porque, aquela família que é participativa, você vê que o rendimento da criança é bem melhor. O rendimento, o interesse pela leitura, o interesse pelo capricho, a vontade de aprender, a vontade de chegar em casa e contar o que aprendeu. É totalmente diferente e é nítido, é nítido (Michele, educadora do terceiro ano).

Silvana, educadora dos sextos e sétimos anos, também compartilhou dessa opinião, quando disse que: “*Com certeza. É a autoestima. Eles sentem pertencendo... é, pertencimento por aquele local*” (Silvana, educadora dos sextos e sétimos anos).

Daniela, educadora dos oitavos e nonos anos, destacou que: “*Os pais presentes, os alunos são muito mais participativos, interessados*”. Por sua vez, a educadora Angélica também relaciona a participação das famílias com o sucesso ou fracasso escolar:

Ah, interfere, né? Depende muito, porque se o pai ajuda, a criança vai cada vez mais pra frente; se o pai não ajuda, você percebe que a criança regride bastante. Os que o pai ajudam sabem falar melhor, eles sabem se posicionar melhor, eles têm uma ideia melhor, eles têm uma visão melhor, tudo é melhor (Angélica, educadora do quinto ano).

Além disso, Angélica também relacionou a participação das famílias com a melhoria na relação educador-educando e educando-educando: “*Os alunos que têm*

pais participativos têm um relacionamento melhor comigo, com os outros” (Angélica, educadora do quinto ano). E acrescenta:

Eu percebo que, quando é estabelecido um vínculo professora/família, também muda o vínculo do aluno comigo, porque assim, se o pai chega falando mal da professora em casa, o filho passa a olhar a professora com ódio; se o pai chega falando muito bem da professora em casa, que foi muito bem tratado, que a professora é educada, que a professora é sorridente, ele fala: “Opa, meu pai gosta da minha professora” (Angélica, educadora do quinto ano).

Entretanto, a fala de Laura, diretora, retomou a responsabilização e culpabilização das famílias pelo fracasso escolar, assim como pela “*participação ineficaz*” ou inexistente dentro do contexto escolar:

Teria que ser a família, a família teria que olhar o todo, e não vir só no final do trimestre pra pegar essa nota, e às vezes pegar a nota e não fazer nada e não ter mudanças (Laura, diretora).

Marta, coordenadora pedagógica, reforçou a concepção de atribuir às famílias as razões pelo fracasso escolar, sugerindo o que se aproxima de uma proposta de “Escola para Pais”:

Essas mães precisam de escola. Elas precisam fazer cursos, porque pediram que elas fossem ser mães e não deram curso pra elas. Elas não entendem o funcionamento de uma escola, tá? Elas tinham que ter aulas, entendeu? De psicologia, de educação... Tinha que ser agregada universidade trabalhando junto com a escola (Marta, coordenadora pedagógica).

Diante disso, ficam os questionamentos: escola para ser mãe? Seguindo um modelo? Famílias precisam fazer uma faculdade na área de humanas para conseguir “*colaborar*” com a escola? Cabe à universidade explicar às famílias o que elas “não entendem”?

Marta complementou que “*as famílias, elas têm boa vontade. Elas não conseguem entender...*” (Marta, coordenadora pedagógica). Também justificou que a escola não consegue atender a mais essa “*demanda*” de participação das famílias:

A escola tá lotada. A escola está lotada de demandas. Da hora que... Eu tô sentando agora. Quando eu sair daqui, eu vou rodar essa escola que nem uma doida. Eu não desci antes para falar com você porque eu não consegui. Eu não consegui abrir a janela da minha sala pra arejar. Entendeu? E assim, você entra todo dia aqui e sai todo dia devendo serviço e não consegue sentar

na sua sala. Então assim, a escola está lotada de demandas. Todas as demandas vão pra escola (Marta, coordenadora pedagógica).

Os gestores escolares, assim como os educadores, concordaram estar se sentindo sufocados pela grande quantidade de demanda (leia-se problemas) e que, para Marta, nem todos são responsabilidade da escola.

A coordenadora pedagógica atribuiu à indisciplina dos educandos a educação que recebem em casa e que, portanto, sustenta a sua ideia de que teria que haver uma “Escola para Pais”, uma vez considerar que

os pais não têm muito parâmetro, [...] Eles perderam o parâmetro. Não é desinteresse. É a inabilidade deles em relação à criação dos filhos. Eles não vêm à escola. Eles não tão se dando conta... Assim, eles não entram em crise. Eles têm certeza absoluta que eles estão fazendo o melhor (Marta, coordenadora pedagógica).

Penso que se realmente houvesse uma relação de parceria e confiança, a escola, juntamente com as famílias, poderia eleger propostas de diálogos, com cada âmbito contribuindo com as suas vivências e conhecimentos, a fim de que pudessem encontrar os melhores caminhos para o desenvolvimento de cada criança ou adolescente com respeito às suas especificidades individuais e familiares. Assim, a escola não “correria o risco” de querer homogeneizar todos os educandos e suas famílias em apenas um modelo de educação e de configuração familiar.

Júlia, assistente de direção, relatou que a diretora da escola pensa em desenvolver um projeto piloto na escola, com o apoio da Secretaria da Educação, no qual o objetivo seria orientações aos pais. Justifica a razão do projeto:

[...] pra gente estar orientando essas famílias, que a gente sente que o aluno não tem o incentivo, não... que poderia render muito mais, mas que tem todo um contexto familiar que não ajuda. Então, assim, o programa é justamente esse: é uma orientação para essas famílias que estão passando por esse problema, e que a gente percebe que o problema vem dos pais, dos responsáveis (Júlia, assistente de direção).

Mais uma vez observo, claramente, o julgamento da escola em atribuir as razões dos problemas educacionais exclusivamente às famílias.

As famílias consideram que sua participação no contexto escolar contribui para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Sobre isso, esclarecem de que maneira participam:

Com certeza. A gente acompanha por trás, né? O que ele tá aprendendo. Eu mesmo, domingo, sábado, às vezes eu pego ele e vai fazer continha, entendeu? Eu acho que essa é a minha parte” (Lucas, pai de educando do segundo ano).

Ao que sua esposa complementa:

Eu acho que não atrapalha em nada assim, no desenvolvimento, né? Só ajuda ele a melhorar, porque sempre que posso eu vou lá na sala, pergunto pra professora como ele tá, se ele tá indo bem.” (Luciana, mãe de educando do segundo ano).

Mariana, mãe de educando do quinto ano, afirmou:

Com certeza. Ele tá vendo que eu tenho interesse no que ele tá fazendo. Isso ajuda até ele se desenvolver melhor, né? Pra ser melhor, porque ele gosta de... Quando ele tira uma boa nota, de mostrar. Quer dizer, se a gente não mostrar interesse, pra ele tanto faz como tanto fez, né? Se estudar ou não. Então eu acho que sim, com certeza (Mariana, mãe de educando do quinto ano).

Fabiana, mãe de um educando do sétimo ano também entendeu que a participação das famílias é importante, e explicou suas razões:

O pai que tem o interesse – eu, eu não quero que ele seja: “Ah, ele tem que ser o melhor da classe, ele é o gênio”. Não, eu quero que meu filho adquira conhecimento. Se ele souber, alguém perguntar sobre determinado assunto e ele souber, da maneira dele, explicar ou se aproximar ao que é, eu já fico feliz. Então, qual a forma de eu ajudá-lo nessa situação? Eu procuro ajudá-lo, saber: “Você tem lição de casa? Qual é a lição de casa? Você tem trabalho? Tem prova?” É o mínimo, é perguntar. Segundo: não faço, auxílio, mostro o caminho. Ou como dizia meu falecido pai: “Eu dou a vara, a linha e o anzol, vai pescar”, né? (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano).

Mariana e Fabiana entenderam que a participação das famílias é importante para o desenvolvimento das crianças, porém, ao referirem-se a esta questão, declararam restringir-se ao acompanhamento e apoio dos filhos nas lições, estudos e trabalhos escolares, o que é também um discurso de participação das famílias difundido pela escola, como já vimos anteriormente.

Contudo, Fabiana também entendeu que a participação das famílias na vida escolar dos filhos contribui para o desenvolvimento cognitivo e principalmente afetivo dos educandos:

O emocional acompanha a parte educacional. Se “Pô, meu pai tá vindo comigo. Caramba, meu pai veio me ver, minha mãe. Olha, minha vó veio junto”, isso motiva. Motiva a criança: “Eu vou fazer melhor depois, vou me esforçar mais porque eu quero que meu pai veja que ficou melhor, eu faço melhor”. Agora, “Eu estou aqui apresentando” veio pai de fulano, tia de beltrano, cachorro, papagaio, periquito, “Cadê minha mãe? Cadê meu pai?” Desestimula. Isso faz com que a maioria das crianças, aquela evasão escolar (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano).

Após refletirem e exporem os seus entendimentos e percepções acerca da importância dos seus papéis, enquanto partícipes da vida escolar das crianças e adolescentes, as famílias apontaram que a escola precisa melhorar em muitos aspectos. Ao serem questionadas sobre como qualificam a escola pesquisada, das quatro famílias entrevistadas, três consideraram a escola regular e uma considera boa.

A família que considerou a escola boa apenas complementou: *“Eu não tenho o que reclamar”* (Luciana, mãe de educando do segundo ano e cozinheira da escola).

As famílias que responderam que a escola é regular justificaram a sua avaliação: *“Regular. A gente não conhece o que acontece realmente aqui dentro, só durante a reunião”* (Mariana, mãe de educando do quinto ano). E o pai sugere:

Poderia ter um, digo assim, escolher uns pais, não precisa ser todo mundo, senão vira bagunça. Ah, pega dez pais, aí, que interessa vim conhecer a escola no dia a dia. Vem aqui, faz uma, tipo, uma história dos pais... ver o que tá errado. Uma comissão de pais (Marcos, pai de educando do quinto ano).

A fala de Marcos une-se às demais, quando retrata o discurso da escola quanto à finalidade da presença das famílias na escola. Nesse sentido, e diante de todos os diálogos presentes nessa pesquisa, fica evidente que a concepção de participação das famílias precisa ser esclarecida e compreendida não apenas pela escola, mas também pelas famílias, com o intuito de que os objetivos dessa parceria sejam contemplados.

Mariana também mencionou uma experiência em relação ao Conselho Escolar: *“O Conselho, pelo menos na outra escola da minha filha, era mais pra saber o que foi comprado, você ver as notas; não é um negócio, assim, que nós podemos escolher”* (Mariana, mãe de educando do quinto ano).

Em relação ao relacionamento com os educadores e funcionários da escola, Mariana apontou que o relacionamento do filho com a educadora da sua turma é bom, mas:

[...] o restante, nem tanto. Ele nem conhece o nome das outras pessoas. Mesmo assim, nem todos nós temos acesso. Que nem... Tem reunião, a reunião só com a professora da sala. A gente não vê a professora de educação física, que são horários, assim, que não dá pra gente vir, não estão presentes na reunião. Aí tem também a informática (nunca vi), que ela nunca está na reunião e quando a gente perguntava pra ir falar com ela..." (Mariana, mãe de educando).

A mãe do educando considerou importante conhecer e conversar com todos os educadores do filho e afirmou que, quando isso não é possível, também a distancia da escola e a faz sentir insegura em relação à aprendizagem. Sobre os educadores de educação física e informática, ela afirmou que *"são professores que a gente não encontra, a gente não vê; então, nem sei quem são"* (Mariana, mãe de educando do quinto ano).

A outra família que qualifica a escola como regular justificou:

Acho assim: se fosse pra mim [sic] dar uma nota, eu daria sete, agora. Porque na minha época, tipo, era muito mais unido. Os professores eram junto com os alunos, a diretora, o pessoal, tipo, era bem mais unido, era bem mais junto, assim... (Fernanda, irmã de educando e ex-aluna da escola).

Fernanda, enquanto ex-aluna da escola pesquisada, trouxe em sua fala uma avaliação comparativa da escola hoje e do tempo em que lá estudava há aproximadamente cinco anos. Ela asseverou que a comunidade educativa era mais unida, diferentemente do distanciamento de hoje e que as aulas também eram mais interessantes, diversificadas e divertidas. Segundo ela, por esse motivo, os educandos *"queriam mais, ajudavam mais por conta disso, porque viam que, tipo, "Ah, os professores se interessam, então a gente também vai se interessar"* (Fernanda, irmã de educando e ex-aluna da escola). Assim, relatou que quando os educadores:

[...] falavam: "Ó, presta atenção, quero falar a matéria", que nem o professor de história: o professor de história, ele era incrível, meu Deus, que professor maravilhoso, eu não vejo outro professor... Não existe outro como ele, como também o professor de geografia, que eu esqueci o nome agora. Ele também era incrível. As aulas dele, ele transformava de um jeito que ficava maravilhoso (Fernanda, irmã de educando do sétimo ano e ex-aluna da escola pesquisada).

Fernanda afirmou que *"ele ensinava mais"*, e que o educador *"não entrava e ficava na lousa escrevendo, escrevendo, escrevendo e só falava: 'Ó, gente, é isso,*

vocês leem, vocês entendem” (Fernanda, irmã de educando do sétimo ano e ex-aluna da escola pesquisada).

Perguntei como eram as aulas deste professor, e ela relatou:

Ele passava uns filmes, também, que deixava a gente curiosa, querendo saber mais... E saber mais, e interessava ao ponto de a gente só queria ter aula de história na escola, era realmente todos os alunos. E ele também era de debate. A gente fazia muito debate na aula dele (Fernanda, irmã de educando do sétimo ano e ex-aluna da escola pesquisada).

O educador de Geografia também foi lembrado por Fernanda como um “exemplo positivo”, que atendia às expectativas dos educandos e das famílias:

O professor de geografia também trazia coisas que nos interessavam. Ele ensinou... porque ele tem uma padaria, ele ensinou a gente fazer pão com geografia, tipo, foi muito legal. Ele também ensinou a gente fazer comida, fazer camisa. Ele trouxe uma máquina, a gente fez camisa, assim, e ele explicando. E foi porque, tipo assim, ele falou: “Ó, se vocês merecerem, se vocês prestarem atenção, eu trago alguma coisa diferente pra vocês”, e ele sempre trazia porque a gente sempre prestava atenção e sempre fazia questão, para poder ter isso. Ele era um incentivo a mais. Então, tipo, eles faziam... Dava mais vontade de ir pra escola (Fernanda, irmã de educando do sétimo ano e ex-aluna da escola pesquisada).

O relato de Fernanda nos faz refletir sobre a relação entre as práticas docentes e o fracasso/sucesso, a evasão/permanência escolar e até mesmo a indisciplina – não como condição única, mas como grande influência.

Fernanda concluiu que, hoje, a maioria dos educadores não dialoga com os educandos para juntos encontrarem novas possibilidades de aprendizagem.

A mãe do mesmo educando concordou com a filha e ponderou:

Não é por causa do professor, é o método. Eu acredito no seguinte – me pondo como mãe, agora: se o meu filho não gosta de ovo frito, mas eu quero que ele consuma o ovo, o ovo em si, eu vou mudar, então, fazer ele mexido, ou eu vou fazê-lo cozido. É a mesma coisa com os professores, principalmente aquelas matérias que são mais complicadas, a língua portuguesa e a matemática, não foge à regra. Ela tá falando de uma professora que é uma excelente pessoa, mas, como profissional, ela está limitada a ser aquilo, aquilo e aquilo, eu não abro espaço a uma metodologia educacional de outra forma, “Olha, dois mais dois é quatro, ponto”. Tá, dois mais dois é quatro. E poderia também chegar ao contexto de dois mais ser quatro, poxa duas maçãs mais duas peras são quatro elementos, vai ser mais divertido do que dois mais dois são quatro. Então, assim, a criança aprende dessa forma e infelizmente há muitos professores mais antigos... Um dia meu filho chegou e falou: “Mãe, a professora falou: ‘Aprendendo vocês ou não, o meu salário está na minha conta’” (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano).

Fabiana relatou, referindo-se aos educadores, que entende *que “é complicado, você pega uns anjos de candura pela frente, e vários anos e às vezes vai piorando, mas você tem que ter esse mesmo amor”* (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano).

Nesse sentido, Paro (2000) concorda com o ponto de vista destacado por essa mãe, diante da ausência de estratégias didáticas que observa na escola:

O “querer aprender” é também um valor cultivado historicamente pelo homem e, portanto, um conteúdo cultural que precisa ser apropriado pelas novas gerações, por meio do processo educativo. Por isso, não cabe à escola, na condição de agência encarregada da educação sistematizada, renunciar a essa tarefa. Por isso é que não tem sentido a alegação de que, se o aluno não quer aprender, não cabe à escola a responsabilidade por seu fracasso. Cabe sim, e esta é uma de suas mais importantes tarefas. Levar o educando a “querer aprender” é o desafio primeiro de didática, do qual dependem todas as demais iniciativas (PARO, 2000, p. 27).

Ao longo do nosso diálogo, Fabiana ressaltou a importância da ludicidade e do respeito às especificidades individuais para a aprendizagem dos educandos, além do comprometimento do educador na busca por estratégias diversificadas.

Mais uma vez corroborando com essa ideia, Paro (2000) afirma:

Se a escola pública precisa ser competente, ela deve também levar em conta a necessidade de que seus alunos sejam seduzidos pelo desejo de aprender. Não há dúvida de que a escola pouco ou nada tem feito para tornar o ensino prazeroso, condição mais que necessária para promover o interesse do educando. Mas é verdade também que há muito a fazer que não dependa exclusivamente da escola. Na condição de sujeito humano, o aluno não vive apenas na escola e não forma apenas aí seus valores. Assim, a escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar (PARO, 2000, p. 28).

A última família que qualificou a escola como regular relatou como observa a relação escola-família:

A união dos pais não existe, é cada um por si. E tem muita mãe braba, nossa. Mãe, pai valente, quer brigar. Acha que o aluno toma uma bronca do professor, quer brigar com o professor (Tiago, pai de educanda do oitavo ano).

Nesse sentido, o pai também ponderou que as famílias precisam ter humildade e aprender a ouvir. A meu ver, fica claro que falta confiança mútua nessa relação.

Tatiana, mãe da mesma educanda do oitavo ano, destacou como a escola pode agir frente aos “problemas” dos educandos:

Eu acho que, aqui na escola, quando, assim, uma criança estiver com problema e o professor, a direção não resolver, a criança tiver... Chama a mãe, pra ela ver... Aconteceu isso comigo... Pra ela assistir uma aula de longe pra ela saber quem é o filho dela, entendeu? Aconteceu isso comigo (Tatiana, mãe de educanda de oitavo ano).

Peço para que ela explique como se sentiu, ao que ela continua:

Eu falei: “Não acredito que a minha filha tá fazendo isso”, ela era criança. Enquanto que a (prima) dela fazia a lição, ela tava lá: “Oi, não sei o que”, ela não sentava, ela tava em todas as carteiras. A professora falou assim: “Mãe, ela é desse jeito”, eu falei assim: “Agora que você vem falar pra mim, isso? A senhora já deveria ter me procurado, pra eu procurar uma ajuda”. Foi a direção que me convidou. Era a creche que ela estudava. E eu, de longe... Ela deixou a janela aberta... E eu, da secretaria, só assistindo (Tatiana, mãe de educanda de oitavo ano).

Assim, conclui sobre a experiência:

Foi muito importante. Eu gostei. Quando ela chegou em casa, eu conversei com ela. Não bati nela, porque ela era uma criança, ela tinha o quê? Seis anos. Falei: “Filha, você senta pra... pra fazer a lição? O que que acontece, filha? Por que que não faz os deveres?”, “Ah, mamãe, eu...”, “Eu tava olhando o seu caderninho e vi que não pinta, que você não faz a lição. Que que tá acontecendo?” Eu acho que toda escola deveria fazer isso. Toda escola. E olha, isso foi na creche. Minha filha tá no oitavo ano, ela nun... eu nunca... nem com o meu filho, nem com o meu filho, em escola nenhuma. Já fala assim: “Olha, quer”, ligou, “Olha, eu gostaria que você viesse assistir uma aula pelo menos. Qual o dia que você poderia vim?” (Tatiana, mãe de educanda de oitavo ano).

O relato de Tatiana demonstrou que a participação da família, vivenciando o contexto escolar, favoreceu-lhe uma melhor compreensão sobre as necessidades, dificuldades e potencialidades do educando quanto ao seu desenvolvimento.

Perguntadas se mudariam algo na escola para atender às suas necessidades e expectativas, as famílias responderam:

É que nem eu falei, né? Na minha opinião teria que ter um acompanhamento psicológico para todos, uma psicóloga, vai, nem que ela passe em cada sala uma vez no mês, porque são várias salas (Lucas, pai de educando do segundo ano).

Já Luciana teceu críticas ao ensino e a avaliação da escola:

Muitas coisas se baseiam nas leis, porque antigamente... O aluno que não sabia, eles reprovavam. Hoje em dia... aqui mesmo, aqui mesmo. Tinha um

aluno do sexto ano que não sabia ler. Como que você passa de ano até o sexto ano? (Luciana, mãe de educando do segundo ano).

Por sua vez, Mariana reivindica: *“a gente poder participar mais aqui dentro, ter voz ativa aqui dentro, não só eles (educadores, gestores e funcionários da escola)”* (Mariana, mãe de educando do quinto ano). Já Fabiana ressaltou a necessidade de melhorias na estrutura física da escola, como climatização e compra de bebedouros.

Sob esse viés, perguntei aos educandos como acreditam que se sentiriam se as suas famílias participassem de atividades da escola. As educandas do Ensino Fundamental I afirmaram que seria divertido e que se sentiriam felizes de compartilhar momentos com as suas famílias dentro da escola.

Os educandos do Ensino Fundamental II apontaram a importância de as famílias participarem das atividades da escola, enquanto apoio e motivação para o seu desenvolvimento:

Pela questão do apoio. Tipo, aqui na escola a gente pode tá fazendo as lições, mas também às vezes tem gente que não se sente muito, tipo, motivado pra fazer isso (Leandro, educando do oitavo ano).

Também por conta... pra ajudar no desenvolvimento, né? Porque às vezes é melhor ter alguém do lado pra ajudar e deixar mais claro, as coisas (Luiza, educanda do nono ano).

No que tange à importância da participação das famílias no processo de aprendizagem, Juliana, afirmou:

Sim, é importante porque a professora já ensina, mas eu acho que se os pais viessem, a gente ia aprender mais ainda. Porque a gente ia tá do lado de uma pessoa que a gente ama (Juliana, educanda do quarto ano).

A fala de Juliana reforça o meu entendimento sobre a importância dos laços de afetividade no processo de aprendizagem dos educandos.

Leandro também apontou a importância e a contribuição da participação das famílias para o seu desenvolvimento, todavia, ainda sob um entendimento arraigado na concepção atual de participação das famílias, enquanto uma mera *“fiscalizadora dos educandos”*, *“cobrando”* para que aprendam.

Acho que muita coisa, porque pensa: se tem alguém estudando com a mãe do lado e ela fala: “Ah, acho que eu não vou fazer a lição”, a mãe simplesmente vai chegar e falar: “Ah, vai, tu vai fazer sim”, entendeu? Tipo...

Vai se divertir com a família, e a família também vai acompanhar o que o filho aprende e faz na escola. A gente vai estranhar um pouco por conta que vem pra escola, acha que é só brincadeira e com o pai do lado vai ser uma coisa que vai pegar mais no pé, né, tipo: “Não, você vai fazer, vamo estudar que a gente precisa”, entendeu? Tipo, acho que não vai nem ter aquela tentativa de conversar porque... “Precisa ter um trabalho bom” (Leandro, educando do oitavo ano).

Enfim, após a análise do conteúdo das entrevistas, é possível identificar que boa parte dos problemas, gerados pelo fracasso escolar, são produzidos dentro da escola – o que não significa que a responsabilidade seja exclusivamente desta, uma vez estar inserida em um quadro mais amplo de instituições que a criança integra, e encontra-se à mercê de políticas públicas responsáveis pelo suporte ao cumprimento de sua função social:

O educador escolar, em especial o professor, pouco tem conseguido fazer diante da falta de material pedagógico, das classes abarrotadas (que desafiam qualquer bom senso pedagógico), da falta de assistência pedagógica, enfim, das inadequadas condições de trabalho em geral. Entre estas, seu ínfimo salário, que o obriga a mais de uma jornada de trabalho, é um dos elementos mais marcantes, condicionante inclusive de sua baixa competência profissional (PARO, 2000, p. 24).

A baixa consciência política dos educadores pode fazê-los não perceber as condições das quais são reféns e, na tentativa de afastar o problema ou de defender a sua autoestima, culpabilizam os educandos e as suas famílias pelo fracasso escolar.

As perspectivas dos três âmbitos revelam um jogo de transferências mútuas, pois os gestores escolares e educadores culpam a organização e a falta de participação familiar nas atividades extraescolares e nas convocações da escola. Além disso, grande parte dos educadores considera que o ensino é uma atribuição prioritariamente da escola. No entanto, divide essa responsabilidade com as famílias, quando envia lições de casa e espera que as famílias as acompanhem e auxiliem. Nesse sentido, essa “divisão” tende a tornar-se ineficaz em um contexto de famílias pouco escolarizadas, com jornadas de trabalho extensas e com pouco tempo para acompanhar a vida escolar das crianças e adolescentes.

Da mesma forma como procura diagnosticar as dificuldades pedagógicas dos alunos para atendê-los de acordo com suas necessidades individuais, a escola deve identificar as condições de cada família, para então negociar, de acordo com seus limites e possibilidades, a melhor forma de ação conjunta. Assim como não é produtivo exigir que um aluno com dificuldades de aprendizagem cumpra o mesmo plano de trabalho escolar dos que não têm

dificuldades, não se deve exigir das famílias mais vulneráveis aquilo que elas não têm para dar (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 31).

Assim, é fundamental que os educadores conheçam os contextos em que os educandos estão inseridos, a fim de poder entender as condições de apoio educacional que cada educando recebe em sua dinâmica familiar:

Ao conhecer as condições reais das famílias – simbólicas e materiais –, as escolas conseguem delimitar melhor o seu espaço de responsabilidade específica e planejar de forma mais concreta os apoios necessários para o grupo de alunos cujas famílias não têm condições (mesmo que temporariamente) de se envolver na escolaridade dos filhos (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 41).

As famílias entrevistadas, em sua grande maioria, indicaram fatores intraescolares das deficiências de aprendizagem, tendo como foco o educador. Contudo, também atribuem a “culpa” pelo fracasso escolar aos educandos pela falta de vontade ou ausência do “dom de aprender”. Quanto aos educandos, atores principais do processo educativo, em processo de formação, grande parte internaliza a responsabilidade pelo seu fracasso, conforme o discurso de muitos educadores e de algumas famílias.

Como caminhos para o sucesso escolar, os educadores apontaram o reforço das famílias em casa, e citaram, vagamente, a colaboração da sociedade e comunidade. A solução apontada para sanar problemas no rendimento ou de comportamento seria convocar as famílias à escola.

Com relação às famílias, em um dos discursos sobre o sucesso e o fracasso escolar, surge a necessidade de orientar os educadores a se dedicarem mais e receberem melhor formação inicial e continuada. Além disso, foi ressaltada a importância de contar com profissionais de apoio, como psicólogos, e da coesão entre a equipe gestora e os educadores para que trabalhem interdisciplinarmente em um movimento de auxílio mútuo.

Os gestores escolares, nessa lógica, apontaram o apoio e o incentivo aos educadores a fim de encontrar novas alternativas e proporcionar novas possibilidades de participação das famílias no contexto escolar.

Por fim, vejo que os educandos internalizaram as responsabilidades pelo sucesso, atribuídas predominantemente por eles ao dom, à inteligência, à vontade, à atenção e à disciplina.

Assim, vejo que mudanças de concepções e atitudes são necessárias para alterar o quadro atual da educação, incluindo uma contribuição decisiva das várias instâncias do Poder Público e um ensino pautado no respeito às diferenças no âmbito escolar, que rompa com o reprodutivismo, construindo novos, contextualizados e significativos conhecimentos.

Nesse sentido, cito um estudo realizado pela UNESCO e pelo Ministério da Educação sobre a aproximação das escolas e das famílias. Por intermédio de análise de experiências concretas e com base em pesquisas sobre o tema, deduziu-se que uma vez que a escola “melhora seu conhecimento e compreensão sobre os alunos, sua capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas aumenta e, em consequência, aumentam as chances de um trabalho escolar bem-sucedido” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 6).

Dessa maneira, fica claro como a participação de toda comunidade escolar no processo educativo é fundamental, por meio de uma gestão democrática e relação dialógica, para que juntos tenham superadas as questões que levam ao fracasso e a exclusão escolar e social.

5.6 A relação escola-família

Chegamos à última etapa das análises das entrevistas realizadas durante este estudo. Aqui, apresentarei e discutirei as percepções e concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa acerca da relação escola-família, visando a identificação das possibilidades e desafios que a permeiam.

Observei, no decorrer dos diálogos estabelecidos sobre esse tema, que ainda se trata de algo pouco discutido e passível de reflexão pelos entrevistados e, conseqüentemente, distante de proposições de novos caminhos que nos aproximem de uma relação de parceria, pautada em princípios de autonomia, participação, cidadania, democracia, humanização e emancipação.

Da mesma maneira, destaco também ter havido dificuldade em encontrar material, autores e pesquisas científicas que se debruçassem sobre a relação escola-família na mesma perspectiva abordada neste trabalho. Diante da escassez de aporte teórico sobre o tema – talvez devido, inclusive, ao recente início de discussões sobre o assunto –, a análise do conteúdo da tríade dessa categoria (aporte teórico, discursos dos entrevistados e análise da pesquisadora) está desequilibrada. Com isso, justifico

a pequena quantidade de contribuições e fundamentações teóricas a comparar com os dados obtidos e com minhas visões, especificamente, nessa categoria de análise.

Como já mencionado em outros momentos deste trabalho, é fundamental compreendermos a dinâmica dessa relação para superarmos o distanciamento (e, muitas vezes, contraposição) entre as duas instituições, uma vez que já nos é evidente o quão benéficas são as contribuições e a participação efetiva de toda comunidade educativa no contexto escolar, buscando o desenvolvimento integral dos educandos.

Intencionando essa compreensão, indaguei à equipe gestora se e como a escola incentiva e proporciona a participação das famílias no processo educativo, ao que Laura, a diretora da Escola Esperançar, afirma:

Sim. Nessas reuniões de pais, a gente tenta sempre trabalhar, passar pra eles como eles podem estar ajudando os seus filhos dentro da rotina escolar, com hábitos de estudo, com organização de lição de casa” (Laura, diretora).

Observo, na fala de Laura, que o entendimento sobre participação das famílias é restrito à colaboração destas no apoio aos educandos em relação aos conteúdos escolares. Assim, a orientação (ou cobrança) da escola em relação às famílias é focada no “educando da família”.

Júlia, assistente de direção, reforçou a ideia de que a escola precisa “chamar” as famílias à escola para “ensinar as famílias a educarem as crianças e adolescentes”, “para estar até orientando como lidar com esses alunos em casa, o que que eles poderiam ajudar a fazer”.

Além disso, acentua as possibilidades de participação das famílias:

Às vezes, em reuniões de pais e, às vezes, atendimento individualizado mesmo, então, o serviço de orientação, tá? Ou coordenação, que é necessário” (Júlia, assistente de direção).

Em todas as situações mencionadas, os objetivos desses encontros com as famílias são pautados pelo cumprimento da legislação, resolução de problemas de indisciplina, rendimento escolar ou encaminhamentos diversos dos educandos, como já vimos ao longo deste trabalho.

Quanto às facilidades e/ou dificuldades que a equipe gestora encontra quando propõe a integração e participação das famílias na escola, por unanimidade, as quatro gestoras só apontaram dificuldades:

A resistência das famílias virem à escola é uma dificuldade. Dificuldades, de a família entender, mesmo, a importância de estar participando desse processo, então nem sempre eles comparecem (Laura, diretora).

Júlia, assistente de direção, apresentou a mesma perspectiva:

Cada um pensa de um jeito, cada um pensa de um modo... Então, às vezes, a gente está cheio de boa intenção e aquele pai chega aqui e joga um balde de água fria na gente, né? Então, a dificuldade é porque, assim, quando nós nos reunimos, professores, equipe técnica, a gente tem um único pensamento, a gente consegue uma ideia e a gente acha que está fazendo aquilo com a maior boa intenção e tudo mais. E aí, quando a gente parte pra juntar todos esses pais, então, uma classe de 30 alunos, são 30 famílias, é muito complicado, porque cada um pensa de um jeito, muitos às vezes não aderem à sua ideia, acham que não é isso, interpretam teu ponto de vista de outra forma, então a gente tem muita dificuldade nisso (Júlia, assistente de direção).

As falas das gestoras revelaram a culpabilização das famílias por não entenderem as propostas de aproximação da escola. A meu ver, o equívoco é justamente esse: a gestão não é democrática, as ideias não são compartilhadas e construídas em conjunto com o público a que se destinam.

Dessa maneira, possivelmente, as iniciativas criadas não correspondem às necessidades e interesses das famílias, ou estas realmente não entendem as propostas justamente porque não participam da sua construção.

A fala de Júlia reforçou essa análise, quando ressalta:

O trazer pra escola não é tão difícil, mas assim, a gente tem a dificuldade muitas vezes de fazer o projeto andar, de fazer com que eles entendam o porquê que a gente está pedindo aquilo, o objetivo daquela ideia (Júlia, assistente de direção).

Carla, orientadora educacional, assinalou que a dificuldade de participação das famílias nas propostas da escola é atribuída à incompatibilidade de horários da escola e de trabalho das famílias.

O problema que eu acho dos pais é o horário de trabalho. A maioria trabalha; então, pra você conseguir disponibilizar um horário, conciliar horário dos professores com os pais, fica mais difícil, porque o professor trabalhou o dia inteiro, de noite é complicado pra você pedir pra ele voltar pra escola pra fazer reunião. Até que tem alguns que voltam, se você pedir, eles até voltam. Tem declaração de comparecimento, mas nem pra reunião de pais, que é bimestral, eles vêm... Eles falam que o patrão não aceita (Carla, orientadora educacional).

Realmente, esse é um grande desafio, quando pensamos na participação das famílias no contexto escolar. De modo que, além da compreensão das famílias acerca da importância da participação, a compreensão da sociedade, de forma geral, é imprescindível. Também é indispensável um amparo legal que seja claro e garanta o não prejuízo a direitos trabalhistas das famílias ao participarem da vida escolar das crianças e adolescentes dos quais são responsáveis.

A equipe gestora afirmou que os educadores não se opõem e concordam com a proposta de estreitamento de relações com as famílias, porque pedem para que a escola *convoque* as famílias de alguns educandos para tratar de assuntos como a indisciplina ou dificuldade de aprendizagem:

Eles mesmos nos procuram com listinha, sabe? 'Olha, eu quero que chame os pais de fulano, beltrano, cicrano, tô preocupado, eu não gostei de tal atitude'. Então, eles mesmos já têm o hábito de querer conhecer as famílias e querer estar ajudando nesse sentido (Júlia, assistente de direção).

Ao contrário, Marta, coordenadora pedagógica, sinalizou que, devido à atual crise profissional, os educadores não demonstraram interesse em estreitar as relações com as famílias e que, para tal, necessitam de incentivo da equipe gestora: *“Eles tão em um momento de crise pessoal e profissional, tá? Então eles têm que ter uma pessoa que faça eles se soltarem um pouco e sonhar um pouco”* (Marta, coordenadora pedagógica).

A crise profissional a que Marta se referiu está relacionada com a falta de valorização, reconhecimento e condições de trabalho, remuneração digna, oportunidade de formação continuada, entre outros aspectos já mencionados nesta pesquisa.

Em contrapartida, perguntei aos educadores se recebem apoio e incentivo da equipe gestora quanto às propostas que estreitem a relação da escola com as famílias, ao que Michele afirmou:

Então, não é uma coisa explícita, eu não vejo como uma coisa explícita esse incentivo. Eles colocam a necessidade de fazer a reunião com os pais na APM, no Conselho, elas fazem o convite, colocam o cartaz na porta, mas fica por isso mesmo, né? Os pais que podem vir, vêm... Parece que não é uma prioridade (Michele, educadora do terceiro ano).

O relato da educadora demonstra não haver uma intenção real da escola em incentivar as famílias a participar significativamente do contexto escolar. De maneira

que a participação das famílias em reuniões de Conselho de Escola e APM é vista enquanto necessidade de cumprimento da legislação.

Angélica afirmou que recebe apoio da escola nesse sentido, dado que

[..] toda vez que a gente precisa que a equipe esteja presente numa conversa com os pais, eles estão. Eu nunca tive essa, 'Não, eu não posso'. Não, qualquer um, pode ser, assim, que a diretora não possa me atender naquele momento, mas ela manda a vice, manda as coordenadoras, sabe?" (Angélica, educadora do quinto ano).

Angélica entende que o apoio da equipe gestora acontece por meio da presença e do acompanhamento de um membro nas reuniões com as famílias, convocadas pela educadora, geralmente, para resolver problemas. Entretanto, a educadora também relatou que:

"Durante o ano, assim, eu não vejo muito iniciativa da equipe em relação a isso. Eu vejo assim: em determinadas épocas, por exemplo, nas festas, que é quando dá pra você se encontrar com as famílias, então, (em) determinadas festas da escola, aí eu vejo, eu vejo minha diretora caminhando pelo pátio, conversando com os pais" (Angélica, educadora do quinto ano).

A narrativa da educadora confirma a posição da escola em *permitir* que as famílias participem (ou seja, estejam presentes) apenas em reuniões e festas escolares.

Silvana, educadora dos sextos e sétimos anos, pontuou que a equipe dá a seguinte orientação:

[...] quando tem algum problema, para que a gente chame o pai na hora do HTI e passe pra direção [...]. Isso, pro pai ficar ciente e tal. Isso, eles apoiam. Mas nenhuma ação. Não existe (Silvana, educadora dos sextos e sétimos anos).

No tocante a propostas de participação das famílias no contexto escolar, com exceção da educadora do terceiro ano – que disse só envolver as famílias em atividades que a equipe gestora propõe –, todas as educadoras afirmaram que essa participação não existe.

Angélica, inclusive, reforçou a ideia de que as famílias são colaboradoras da escola, e que as suas participações e contribuições devem ocorrer no contexto extraescolar:

A única coisa que eu sinto, assim, que dá pra envolver eles, de certa forma, é quando passa lição de casa, que as crianças têm necessidade de ter auxílio dos pais, é a única. Do contrário, outras coisas não tem” (Angélica, educadora do quinto ano).

Daniela afirmou nunca ter apresentado uma proposta de participação das famílias:

Nunca fiz. É, o que a gente tem aqui, que acaba trazendo os pais, é a feira de ciências, né? Naquela apresentação que a gente tem que ter. Mas efetivamente, de família com família, eu fazer um projeto que integre, né, a família... Nunca (Daniela, educadora dos oitavos e nonos anos).

Mas foi Silvana, educadora dos sextos e sétimos anos, que ratificou, em sua fala, toda a compreensão acerca da dinâmica da relação escola-família, emergida ao longo dessa pesquisa:

Não. Eu tô pensando, eu tô querendo fazer, é que eu não sei por onde começar. Mas eu acho muito importante a família participar. [...] Na verdade, eu acho importante, assim, a família tem que sentir acolhida pela escola. Porque aí, o aluno se sente mais acolhido ainda. Então eu acho que tem que ter, tem que ser, é um tripé. É professor, aluno e família (Silvana, educadora dos sextos e sétimos anos).

A fala da educadora confirmou a minha percepção de que os educadores reconhecem a importância da participação das famílias no processo educativo, mas desconhecem as maneiras e/ou resistem em colocá-las em prática por insegurança, autoritarismo e/ou desesperança.

Quanto à iniciativa da escola em incentivar e promover a participação significativa das famílias no contexto intraescolar, Michele sugeriu:

De repente, promover uma palestra sobre algum tema que ajude, não sei, sobre adolescência, né? Se for para o Ensino Fundamental II, ou alguma coisa específica para o Ensino Fundamental I, alguma palestra com profissionais específicos... E chamar essas famílias para assistirem essas palestras dentro da escola. Então, elas sentiriam um respaldo por parte da escola em se preocupar com esse tipo de coisa, né? O problema – a gente já pensou nessas coisas –, o problema é que não tem retorno, muitos não comparecem, mas eu acho que a função da escola seria isso, promover palestras com profissionais (Michele, educadora do terceiro ano).

Ao relato da educadora e à afirmação de que as famílias não participam desse tipo de proposta, cabem algumas reflexões: será que as famílias participaram da escolha do formato dessa proposta, ou ainda, dos temas que seriam tratados nessas palestras? Será que a não participação reflete apenas o desinteresse das famílias?

Nessa direção, Afonso (1994, p. 241) observa: “Os professores apenas esperam, e apenas aceitarão a participação de pais que não desafie o seu estatuto e os seus interesses, no sistema político escolar”. Assim, é fundamental que compreendamos a face política que permeia a relação da família com a escola, uma vez que, diante de:

[...] uma abordagem apolítica da escola como organização eleva-se à condição de participação aquilo que será, na melhor das hipóteses, uma condição para que esta ocorra e, em contrapartida, excluem-se ou desqualificam-se as práticas organizacionais que mais expressivamente traduzem formas verdadeiras de participação (FREIRE, 1996, *apud* SÁ, 2003, p. 82).

A descaracterização política dessa relação leva a uma visão reduzida e simplista da não participação, indutora de vieses e associações abusivas que tendem, frequentemente, a resultar na culpabilização das famílias. Dessa maneira, é preciso compreender as práticas, bem como os contextos sociopolíticos e culturais em que acontecem (SÁ, 2003, p. 82).

Outra fala de Michele apontou que, apesar de não participarem ativamente das propostas indicadas pela educadora, a presença das famílias é mais significativa quando envolve apresentações e produções dos educandos:

De repente, fazer, não digo festa, mas algum tipo de culminância de algum trabalho, de algum projeto que chame a família para a escola, uma culminância... Autógrafo de livro das crianças, ou então uma apresentação de dança. Apresentar trabalhos das crianças. Exposição também, expor o trabalho, expor, mas também fazer alguma coisa junto. Porque se os pais vêm só pra ver a exposição, eles vêm com uma certa má vontade; se eles vêm pra ver uma apresentação da criança, ele já vem com mais interesse, né? Mais entusiasmo (Michele, educadora do terceiro ano).

Angélica, em seu discurso, elucidou a fala dos educadores de que família e escola vivem uma relação de julgamentos, culpabilização e responsabilização mútua:

Mas o que eu percebo é que as escolas estão tentando jogar de volta a responsabilidade, então fica aquela (briga); a família quer jogar a responsabilidade para nós e a escola quer retornar pra eles, e fica aquela briga, entendeu? Aquela briga, porque muitos pais falam assim: “Mas a senhora tem que educar”, “Não, eu não tenho que educar, a senhora tem que educar, eu só faço a parte acadêmica” (Angélica, educadora do quinto ano).

Angélica demonstrou um entendimento sobre a escola enquanto detentora do saber (e poder), e intencionou “*delimitar os territórios*” de atuação de família e escola, expondo uma visão fragmentada do educando.

É preciso lembrar que os papéis de família e de escola são complementares, não contrapostos. O ato de educar, sob uma concepção progressista, é compreendido além da transmissão de hábitos que capacitem o indivíduo a viver em sociedade (ajustados a determinados padrões culturais), mas também enquanto formação para a promoção dos educandos. Nessa perspectiva, ambas (família e escola) são partícipes do processo de educação e formação integral dos educandos.

A educadora do quinto ano apontou como acredita que as famílias podem participar:

Acho que a família, ela pode vir na escola saber como está seu filho, (perguntar) o que ela pode ajudar dentro da escola, se ela quer que ajude a olhar na hora do recreio, certo? Se ela quer que ajude, por exemplo, a confeccionar cortinas, que é o meu grande problema aqui. Eles deveriam vir à escola, saber o que que está precisando, “O que que eu posso ser útil à escola?” (Angélica, educadora do quinto ano).

Percebe-se que a concepção da educadora em relação à participação das famílias é pautada pelo atendimento, auxílio e colaboração nas dificuldades da escola. A fala demonstrou a posição de superioridade da escola em relação às famílias, e a compreensão de obrigatoriedade destas de serem “úteis” à escola. Ao contrário de autonomia, prega-se a subserviência.

Outra fala de Angélica fez emergir a contraposição e o sentimento de desconfiança dos educadores em relação à participação das famílias, quando afirmou que, com a aproximação das famílias, a escola não verá “*esse pai como ‘Ah, um dedo duro’, ‘Ah, ele veio pra falar o que está de errado dentro da escola’*” (Angélica, educadora do quinto ano).

Silvana acredita que a iniciativa de aproximar e proporcionar a participação das famílias deve ser da equipe gestora, e que os educadores podem estar envolvidos:

Eu acho extremamente importante. [...] Eu acredito que a equipe deveria fazer um programa, vamos supor, de 15 em 15 dias, solicitar a presença dos pais. É claro que a gente não vai abranger todo mundo... Mas pelo menos é alguma coisa (Silvana, educadora dos sextos e sétimos anos).

A educadora sugeriu que, nesses encontros, “os pais colocariam quais são seus anseios, os anseios dos filhos, a equipe colocaria, até professor junto” (Silvana, educadora dos sextos e sétimos anos). Ela considera que, quanto às famílias, “Eles não sabem que eles podem e devem participar” (Silvana, educadora dos sextos e sétimos anos). Depois, concluiu:

[...] a iniciativa tem que ser da equipe, mas eu não sei se não pode ser de um professor. Dependendo da realidade da comunidade, poderia ser dos pais. Mas eu acho que é mais difícil, é mais difícil. Para isso, a escola é escola. [...] a gente tem que saber o que os pais pensam. É muito importante isso. [...] é mostrar interesse, é devagar, não adianta que a gente não vai mudar o mundo de uma hora pra outra. Por isso que eu acredito que tem solução, mas é uma coisa muito devagar, gradativa (Silvana, educadora dos sextos e sétimos anos).

Apesar de não ter clareza sobre as possibilidades de práticas que proporcionem a participação das famílias no contexto escolar, a educadora demonstrou, além da conscientização sobre a importância da participação de todos no processo educativo, ser imprescindível perseverar.

A meu ver, há uma esperança – do verbo esperar – espera. Assim, nessa perspectiva, é preciso ter esperança – do verbo esperançar. Para Paulo Freire, esperançar é se levantar, ir atrás, construir, não desistir. Esperançar é levar adiante, é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Daniela trouxe em sua fala a necessidade urgente de ressignificação da concepção de escola e o desejo de transformação de espaços, tempos e currículo, entendendo que esse movimento impactaria positivamente no desenvolvimento dos educandos e da sociedade.

[...] tinha que quebrar toda a estrutura da escola, quebrar mesmo, vir o trator, acabar com isso do jeito que é e fazer espaços diferentes. Porque tendo os espaços para promover as mais diferentes atividades com a família ou com o pai, com o aluno, até mesmo com o aluno no nosso... na nossa lida do dia a dia, a escola ia ser outra. A sociedade ia ser outra, né? Então, se tivesse mais espaços, espaço físico, espaço... tempo-espaço, né? Muita coisa ia ser legal na escola. Na escola, na formação deles, na... os próprios pais (Daniela, educadora dos oitavos e nonos anos).

Como mencionado anteriormente em alguns pontos deste trabalho, os educadores, além de desvalorizados, estão sufocados pelas dificuldades estruturais, econômicas e políticas da educação. Dessa forma, a ausência ou insuficiência de

consciência política e formação profissional de qualidade os impede de lutar por essas transformações.

Em relação à postura da equipe gestora, Laura ratificou que:

A participação da família é fundamental. A gente não tem como estar educando um aluno, inserindo ele dentro de uma rotina se a gente não tiver a continuidade em casa dessa situação (Laura, diretora).

Contudo, percebo, ainda, o foco em uma percepção limitada de “colaboração” da família, de acordo com o que a escola considera pertinente.

Seguindo o mesmo viés, Júlia afirmou:

[...] eu acho que a escola, ela tem que propiciar um ambiente pra comunidade, e a família é a comunidade. Então, eu acho que isso é primordial. A escola tem obrigação de estar trazendo as famílias para dentro da escola, porque é um processo único: não existe educação se a família não participar. Aquela mentalidade de escola de antigamente, que o aluno chegava lá e ele era o aluno, não interessava o que aconteceu ao seu redor... Isso aí não tem mais [...]. Eu acho que a escola tem obrigação de trazer essa família pra dentro da escola (Júlia, assistente de direção).

Nesse momento, enxergo grande ênfase dada tanto primordialmente à parceria entre escola e família no processo de desenvolvimento integral dos educandos, quanto à visão de que é da escola que deve partir a iniciativa de propiciar espaços, momentos e tempo para uma participação significativa. Essa posição da escola é a que defendo em minha vida profissional e se comprova neste trabalho de pesquisa. No documento “Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares” (2010), também vejo respaldo para esse pensamento:

Estamos assumindo que a aproximação com as famílias é parte do trabalho escolar, uma vez que as condições familiares estão presentes de forma latente ou manifesta na relação professor-aluno e constituem chaves de compreensão importantes para o planejamento da ação pedagógica (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 58).

No entanto, em sua fala, Júlia também demonstrou aparente desconforto pela necessidade (ou melhor, obrigatoriedade) de colocar em prática, de qualquer maneira, essa participação: “*Não tem como dizer: [...] ‘Não, não quero fazer festa, não quero fazer festa junina, eu quero a coisa interna’. Tem diretor que pensa assim, e eu acho isso um retrocesso*” (Júlia, assistente de direção). Nisso, Júlia afirma que “*a participação é maior nas festas*”.

Nesse mesmo sentido, Carla, orientadora educacional, considerou *que “pra gente ter uma educação de qualidade, a família tem que trabalhar junto com a escola. É escola e família caminhando junto”* (Carla, orientadora educacional). Acentuou ainda que:

[...] a escola tem que tentar atrair e chamar os pais, mas eu acho também que tem que ter a parte social, né? Que é do governo. Aí, se essas famílias fossem mais assistidas, tivessem mais apoio... Sei lá como, mas eu acho que seria a solução para muitos problemas da escola, a família aqui dentro (Carla, orientadora educacional).

Carla amplia o seu olhar para a necessidade de pensarmos em novas políticas educacionais que viabilizem a participação das famílias nas escolas e na educação como um todo.

A equipe gestora afirmou não receber apoio da Secretaria da Educação quanto ao trabalho com as famílias, com exceção de situações que envolvam as crianças e adolescentes com deficiências e seus possíveis encaminhamentos e/ou intervenções, nos quais recebem orientação da seção de Educação Especial da Secretaria.

A equipe gestora citou alguns encontros pontuais ao longo do ano de 2017, promovido pela Itaú Social em parceria com a Secretaria da Educação e uma Universidade do município que cedeu o espaço, nos quais foi abordado o tema relação escola-família:

Era pra repensar, realmente, essa relação. No primeiro que eu fui, foi bem interessante porque eles uniram, na mesma mesa, os membros da equipe da região. A gente percebeu que esses pais, ao longo do... À medida que os alunos vão crescendo, eles vão diminuindo a participação na escola (Laura, diretora).

O discurso de Laura retratou a realidade de muitas escolas. A participação das famílias é quase inexistente e apresenta decréscimo significativo no decorrer da vida escolar dos educandos, conforme constatei nas observações da escola pesquisada, comparando o Ensino Fundamental I ao Ensino Fundamental II.

Laura relatou que, nos encontros citados, foi conversado sobre:

[...] trazer (as famílias) em situações de eventos, algo leve, né? Pra que eles comecem a gostar desse ambiente escolar. E aí, nesses eventos, a gente sempre colocar o cunho da importância da participação. A gente já faz isso, nos eventos a gente sempre agradece, demonstra como é importante para aquele aluno, o pai estar aqui, estar presente (Laura, diretora).

Entretanto, esse olhar sobre os eventos ainda contrapõe-se ao que acredito, enquanto proposta significativa para a participação das famílias em todas as etapas da construção de festas e eventos escolares, incluindo planejamento, execução e avaliação.

As festas, defendidas neste trabalho, são espaços de possibilidades democráticas de compartilhar saberes, culturas, histórias e experiências, além de serem momentos de alegria e socialização. É preciso ficar claro que, em nenhuma proposta da escola, haverá compromisso e participação das famílias se não houver identificação, pertencimento e, de fato, participação delas.

Sobre os encontros mencionados, que também contavam com a participação de famílias de educandos, levados pelos próprios representantes das escolas, Carla relatou que fizeram emergir reflexões, discussões e planejamento de ações, entre elas:

[...] eventos de arte, cultura, música, feiras e salas (eletivos). Aí, a gente tinha que especificar o horário e o dia que a gente faria. A gente pensou em fazer num sábado no final do trimestre. E aí, a lista de ações necessárias, reuniões, bilhetes, divulgação na rádio – porque a gente tem o projeto da rádio –, e a participação do grêmio. E os responsáveis seriam os professores e os coordenadores. Então era... O projeto era educação em família (Carla, orientadora educacional).

Carla afirmou que as ideias surgidas nesses encontros seriam incorporadas no Projeto Político-Pedagógico e realizadas ao longo do ano seguinte (2018). Entretanto, tive acesso ao PPP da escola do ano de 2018, e essas ações não estavam previstas no documento.

Em relação aos gestores escolares, Fernanda e Fabiana (irmã e mãe de educando do sétimo ano) afirmaram que há muita desunião entre eles: “*Não se entendem, uma fala A, outra B, outra C, outra D*” (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano). Além da equipe gestora, Fabiana também teceu críticas aos funcionários da escola – em especial, a uma funcionária, da qual não sabia afirmar qual era o cargo, mas que ficava na recepção da escola e não acolhia os educandos e suas famílias, como entende que deveria acontecer:

Você chega na escola, você quer uma orientação. Como mãe, você chega, a primeira que você dá de frente é a pessoa da recepção. Então, pra você ser

recepcionado e se sentir bem, acolhido na escola, você tem que ser bem recepcionado (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano).

Além disso, Fabiana afirmou que, devido à postura dessa funcionária (que dizia às famílias ser a ponte entre elas e a equipe gestora e educadores), não conseguiam ter acesso a esses últimos. Além disso, afirmou ter conhecimento de que as informações e reivindicações que as famílias faziam não eram passadas aos educadores, conforme garantia a funcionária.

Sobre a participação das famílias no contexto escolar, Fabiana estimou que cerca de 70% das famílias são ausentes. Considera que algumas são desinteressadas, mas destacou que a maioria não é moradora do bairro e apenas trabalha próximo à escola, o que, em sua percepção, também dificulta a participação nas atividades da escola, talvez por não se sentirem pertencentes àquela comunidade.

Perguntadas se mudariam algo na escola para atender às suas expectativas e necessidades, as famílias apontaram:

As famílias participarem dentro da escola. Tem umas escolas que eu vi a reportagem há muito tempo atrás, que foi uma escola que eles abrangeram a família, o que que eles viram na sociedade como um todo em torno da escola. [...] Auxiliando a família, dando uma capacitação a esse pai, a essa mãe, dentro da escola. [...] já houve no município um projeto que era realizado aos finais de semana, sábado e domingo. Não deu muito certo na escola porque vinha mais as crianças para jogarem futebol e porque não eram cursos que havia muito interesse, mesmo. Por exemplo, um curso que teve e eu tive interesse e eu fiz foi culinária (Fabiana, mãe de educanda do sétimo ano).

Fabiana mencionou outro exemplo consoante a mesma pauta:

Então, assim, uma forma de trazer a comunidade, a família como um todo para dentro da escola, ao meu ver, que foi um dos projetos que começou há muitos anos atrás lá, foi na Amazônia, tanto é que a escola era barco/escola e eu achei interessante porque um certo horário do dia, tipo, a partir das 18 até as 22 horas, não é uma escola, é uma oficina. Você quer aprender a costurar? Então você vai fazer um curso de costura. A escola trouxe a família, com isso: "Olha, minha mãe tá costurando, eu vou aprender a costurar, isso não impede de eu ser uma futura advogada, mas eu estou junto com a minha mãe" (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano).

A mãe do educando informou que, em sua visão, a escola deve utilizar outras estratégias para aproximar as famílias da escola, e também sugeriu outras maneiras de participação das famílias e comunidade no contexto escolar – chamando a

atenção, em especial, para a questão do trabalho voluntário (cozinhar, lavar a louça, pintar muros, participar de mutirões, ler histórias...):

Vamos supor: “Eu sou professora aposentada, poxa, vou ler um livro”. Não ganho nada por isso, não ganho salário, não tenho horário, mas eu estou dentro da escola, eu vou ler livro pra quem? Para as crianças. Pra contribuir pro conhecimento, também, das crianças. [...] E também eu sou muito a favor de mutirão, de fazer muro, de pintar, os pequenos pintarem aqui, trazer os pais [...] Ah, a frase às vezes que você pode até ouvir de muitos pais [...]: “Ah, mas isso é obrigação da prefeitura”. Sim, é obrigação da prefeitura, mas se a gente tem o material, mas não tem a mão de obra, o que você acha de me ajudar a pintar? (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano).

A seguir, citou iniciativa de uma escola da rede municipal que, a seu ver, é exemplar no tocante ao incentivo de uma participação significativa das famílias na escola, trazendo transformações posteriores e duradouras na relação escola-família:

Teve uma escola de educação infantil que houve um mutirão de dois dias, houve uma transformação gritante na escola e um dos pais dessa escola faz parte agora da APM e do Conselho de Escola daqui. Ele, como município, morador do bairro, ele vai continuar fazendo parte. O filho dele ganhou uma bolsa de estudo. Ele falou: “Independente do meu filho estar numa escola particular...” Eu acho que agregar o crescimento, o desenvolvimento e a melhoria de uma escola, é a melhoria do bairro inteiro (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano).

Além das sugestões, Fabiana acredita e reivindica a gestão democrática nas escolas, quando destaca que *“esse é o princípio. Um fala pro outro: ‘vamos lá, não é assim. Vamos fazer frito, assado, cozido’, aquela coisa toda”* (Fabiana, mãe de educando do sétimo ano).

Tiago, pai de educanda do oitavo ano, teceu crítica em relação à “participação” atual das famílias na escola, mas não conseguiu definir como pensa que ela deveria ser:

Então, é essa visão que eu não consigo ter. Então, tem reunião que o professor explica, fala como a gente deve agir com nossos filhos, como a gente... Como o nosso filho tá agindo aqui. Agora, tem reunião que não, tu vem, assina e vai embora. É complicado (Tiago, pai de educanda do oitavo ano).

Diante desse panorama, sua esposa Tatiana, mãe da educanda, sugeriu:

Eu acho que, nas reuniões, elas deveriam pedir ajuda pras mães, né? [...] Se elas pode fazer alguma coisa pela escola pra ajudar os seus filhos. Eu acho que é muito importante, porque da reunião, assina, fala, o professor passa

tudo direitinho o que a direção manda, aí acaba, eles ainda fala [sic]: “Se tiver com problema, vocês pode vim [sic] falar comigo”, tanto que às vezes eu vou falar. Mas eu acho que eles deveriam falar mais, pedir pros pais... Né? Vir mais, fazer alguma coisa (Tatiana, mãe de educanda do oitavo ano).

Observamos nas falas dessa família que o entendimento sobre a participação das famílias, enquanto ouvintes, seguidoras de orientações e solicitações da escola para atuarem como “colaboradoras”, está bastante arraigado e é entendido como “verdade universal”. Além disso, Fabiana criticou o fato de as reuniões de pais estarem configuradas enquanto um momento destinado apenas para passar comunicados da direção da escola, e por só haver a possibilidade de conversar com os educadores se tiverem algum problema.

Sobre isso, ela sugeriu:

Vamos supor: oitava série, vamos fazer reunião. Só que os alunos vão estar dentro da sala de aula junto com os pais. [...] Pais e filhos. Não só de pai. [...] E na sala de aula, no dia de aula mesmo” (Tatiana, mãe de educanda do oitavo ano).

Tiago e Tatiana afirmaram nunca terem participado de um projeto, ação ou atividade que a escola estivesse desenvolvendo com os educandos, e reafirmam que a participação deles na escola é “Zero” (Tatiana, mãe de educanda do oitavo ano).

Contudo, a família apontou que considera importante e gostaria de participar de atividades significativas, planejadas com antecedência para que pudessem organizar seus horários de trabalho e participar. Tatiana ainda disse: “*Se eu não conseguir me organizar, eu sei que ele (o pai), vem. Vai sempre alguém representar ela*” (Tatiana, mãe de educanda do oitavo ano).

O pai da educanda avaliou que “40% das famílias da escola pesquisada, a mãe não trabalha” e que, portanto, para ele, se a escola convidasse, essas famílias participariam. Já Tatiana acredita que a ausência de participação das famílias não é devida à falta de tempo, mas à falta de interesse no que a escola propõe, pois afirmou que já ouviu comentários de algumas famílias: “*Ai, eu vou fazer o que lá na escola? Que não sei o quê. Eu vou escutar? Vou Ficar...?’, eu sei... Olha, eu sei como é que é*” (Tatiana, mãe de educanda do oitavo ano).

Tatiana sugeriu que a escola deveria fazer “[...] uma campanha, assim: ‘Venha para a escola, ajude seus filhos’, alguma coisa pra incentivar a pessoa vim. “Vamos lá ver que que tá acontecendo””. (Tatiana, mãe de educanda do oitavo ano).

A participação das famílias no contexto escolar também foi um assunto sobre o qual dialoguei com os educandos. Perguntei em nossas rodas de conversa sobre como e em quais situações as famílias participam e como gostariam de participar.

Nisso, Juliana atribuiu ao horário de trabalho dos pais a dificuldade deles em comparecer à escola; em contrapartida, afirmou que, quando ela (educanda) participa das atividades a serem “expostas”, seus pais geralmente comparecem e, quando não comparecem, ela se entristece: *“Se a gente participar, eles participam também, só que muitas coisas eles já deixaram de vir e já esqueceram, tipo, prometeram e não vieram, muitas vezes a gente fica triste”* (Juliana, educanda do quarto ano).

Nalu afirmou que sua mãe participa em tudo que *“tem que participar”* (o que é entendido pelas três educandas do Ensino Fundamental I como festas, reuniões e comparecimento para tratar de problemas de indisciplina, aprendizagem ou saúde), e que colaborou com a escola enviando materiais que a educadora solicitou:

Não é nem minha família: é minha mãe. Minha mãe vem em tudo que tem que vir, ela ajuda... A professora tá pedindo folha sulfite porque a escola não tinha, né? Aí a minha mãe ela falou, assim, ela trouxe aqueles pacotões, né, de folha de sulfite, acho que de 500, e depois foi trazendo (Nalu, educanda do quinto ano).

Juliana, Rafaela e Nalu também consideraram que mesmo as famílias que trabalham conseguiriam se organizar para que um integrante pudesse participar de atividades na escola. Nesse sentido, Nalu exemplificou a sua situação: *“Se não é meu pai é minha mãe, se não... Quando não era minha mãe. era a minha avó”* (Nalu, educanda do quinto ano).

Os diálogos, realizados nas duas rodas de conversa (Ensino Fundamental I e II), fizeram emergir muitas reflexões, análises e novas possibilidades acerca do tema de estudo desta pesquisa. Quando fiz os convites aos educandos, expliquei-lhes qual era a proposta do diálogo, sobre o que era e o que eu pretendia com esse estudo. Foi nesse momento que Nalu (educanda do quinto ano) aceitou o convite e perguntou-me se ela poderia conversar com a sua turma sobre o tema da pesquisa para levar ideias dos colegas para a nossa roda de conversa.

Reafirmo mais uma vez: temos muito a aprender com as crianças e adolescentes. Fiquei encantada com a postura democrática da educanda, além de seu comprometimento em acreditar e buscar melhorias para a educação de todos.

Com um largo sorriso no rosto, disse-lhe que seria incrível receber as ideias de toda a turma, e combinamos a conversa para alguns dias depois.

No dia da roda de conversa, Nalu compartilhou as ideias da sua turma do quinto ano para que as famílias participem no contexto intraescolar:

1ª Participação nas aulas, realizando alguma atividade:

Escolher um dia para os pais participarem das aulas extras no horário de aula. É assim: escolhe [...] uma semana só no ano pros pais vir e, tipo, ficar na aula extra vendo, ajudando se precisar, tipo, de inglês, matemática, informática, educação física (Nalu, educanda do quinto ano).

2ª Participar da organização de festas e confraternizações, assim como nos dias em que elas acontecem.

3ª Participar financeiramente de atividades de artesanato/confecção das lembrancinhas para as datas comemorativas:

A única coisa que eu pensei para as famílias pagarem é [...] artesanato durante o ano, tipo, dar cinco reais pra ajudar a professora a comprar os panos, as lantejoulas, os brilhos, cinco reais tá bom, tipo, 30 crianças dê cinco reais vai dar pra fazer muita coisa... (Nalu, educanda do quinto ano).

4ª “Dia da troca”, inversão de papéis. Por um dia, as famílias seriam educandos, e os educandos, as famílias. Além disso, uma criança/educando “daria aula”:

O dia da troca ia ser assim: a gente ia ficar na escola, só que a gente ia vir com roupa diferente, a gente não ia vir com roupa da escola, e as nossas mães e os pais iam vir com uma blusa branca, uma calça jeans, tênis e uma mochila, tipo, o dia da troca, a gente ia ser os pais e eles iam ser as crianças estudando (Nalu, educanda do quinto ano).

Juliana comentou a ideia de Nalu sobre o dia da troca:

Bom, que nem o dia da troca, que ela falou, eu achei que se tivesse dia da troca ia ser bem legal, porque além de se divertir, eles iam acabar aprendendo com a gente a voltar no tempo, tipo, quando eles eram de escola e a gente ia também. Tipo, que a gente ia ser no futuro e eles voltando ao passado (Juliana, educanda do quarto ano).

Percebo no relato das educandas, bem como no levantamento de ideias de participação das famílias, o desejo de serem notados e ouvidos enquanto sujeitos

integrantes das duas instituições, e o anseio por respeito e valorização mútua, de ambas as partes, numa via de mão dupla.

Sobre a questão da dificuldade de participação das famílias que trabalham em horários conflitantes com os da escola, Juliana apresentou uma sugestão repleta de empatia e alteridade:

A gente faz, assim, uma pesquisa e vê...[...] Quem trabalhar de manhã, a gente pega e se tiver outra pessoa em casa que trabalhou de tarde ou de manhã ou de noite pode vir, mas se não der, a criança pode vir do mesmo jeito: a gente ajuda, a gente fica com a mãe, mas a criança vai, tipo, ter uma pessoa lá representando, só que não é da família dela (Juliana, educanda do quarto ano).

Nalu concordou e complementou a ideia de Juliana: *“Se não conseguir, a gente pega uma mãe, um pai que já vai vir e sentar no mesmo lugar, ajuda...”*. E Rafaela complementa: *“É. Vai compartilhar a mãe”*.

Por sua vez, os educandos do Ensino Fundamental II afirmaram que as famílias não participam das atividades da escola, excetuando-se casos isolados, como em reuniões, ajudando nas lições de casa ou estando presentes nas apresentações dos educandos nas datas comemorativas.

Leandro apontou: *“Quando eu vejo a mãe ou o pai de alguém aqui, é por bronca mesmo, entendeu? No meu caso também, todas as vezes que meu pai veio aqui é reclamação”* (Leandro, educando do oitavo ano). Luiza acredita que as famílias *“deveriam vir, porque às vezes as pessoas até melhoram, né, no desenvolvimento e tudo, seria uma coisa boa”* (Luiza, educanda do nono ano).

Luiza e Leandro consideram que a participação das famílias é importante para o desenvolvimento deles, enquanto *“apoio emocional”* (Leandro, educando do oitavo ano).

Assim como os educandos do Ensino Fundamental I, os educandos dos Ensino Fundamental II também sugeriram possibilidades para que a participação da família na escola ocorra:

1ª Exposições de trabalhos práticos realizados pelos educandos:

Primeiramente, eu acho que devia ter um laboratório de ciências aqui, entendeu? Pra gente fazer experiências novas e, tipo, no decorrer do tempo, enquanto a gente aprende essas coisas, depois mostra pra nossa família (Leandro, educando do oitavo ano).

2ª Feira de livros:

Às vezes, doar alguns livros pra escola e depois trazer os pais pra comprarem. Assim, isso ajuda na situação financeira também (Leandro, educando do oitavo ano).

3ª Em todos os momentos:

Ah, eu acho que os pais deveriam tá em todo momento, né? Não tem um momento específico, assim, tá sempre aqui na escola. [...] Acho que nenhum aluno iria concordar de trazer os pais pra participar dentro da escola porque sempre quando fala dos pais é sempre pra bronca, né, alguma coisa, a escola já coloca o medo nos alunos, né? Mas às vezes não: a gente gostaria de ter umas famílias aqui, que fossem amigos, mesmo, que pudesse conversar, tipo, tá sempre do lado, sabe? Sempre é uma boa (Luiza, educanda do nono ano).

As falas dos educandos levam à reflexão sobre a importância de desconstruirmos a presença e a participação das famílias na escola apenas para resolver problemas. Vejo, em suas ideias e propostas, quão forte são seus anseios por ver e viver a integração real entre as instituições das quais fazem parte.

Paro (2000), no que se refere à participação dos usuários da escola, relata:

Difícilmente será conseguida alguma mudança se não partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, numa palavra, de participação na vida da escola. Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhe quão importante é a sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos (PARO, 2000, p. 29).

Após tais diálogos, acredito e defendo que gestores escolares e educadores reconhecem a importância e querem que as famílias participem. Entretanto, são necessárias formações continuadas aos educadores e gestores escolares, assim como conscientização política e social de toda comunidade educativa, para que, coletivamente, garanta-se que a escola seja realmente um espaço no qual o educando se desenvolva integralmente, enquanto cidadão participativo e agente transformador da realidade.

Dessa forma, poderemos superar relações de poder, desconstruir concepções arraigadas no capitalismo e no conservadorismo, de maneira a refletir e a construir o

verdadeiro sentido de participação, autonomia e democracia, além de encontrar novas possibilidades de práticas que propulsionem essa parceria com as famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada neste trabalho confirma dados de outras tantas pesquisas as quais mostram que a escola, que antes era seletiva e privilégio para poucos, hoje é aquela que se diz “para todos” quanto ao direito ao acesso, embora continue conservadora, homogeneizadora, excludente, além de não garantir a permanência dos alunos e muito menos a qualidade do ensino que oferecem.

A tendência homogeneizadora da escola, presente nas falas dos educadores e gestores escolares, demonstra que a resignificação da concepção de escola, educador, família, educando e processo de ensino-aprendizagem são urgentes, constituindo-se um grande desafio para a educação que se defende neste trabalho, caracterizada por seu papel democrático, inclusivo, humanizador e emancipador. Assim, é fundamental pensarmos em projetos político-pedagógicos, políticas, programas e ações que contemplem todos e cada um dos educandos.

Apesar de a educação ser reconhecida pela legislação como um direito social, a prática da escola segue excludente. O que vemos é a manutenção do *status quo* neoliberal, um Estado no qual a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e atuar à sua semelhança. Ou seja, esvazia e substitui o papel político de cidadania da escola pelos direitos dos consumidores, entendidos como os educandos, suas famílias e comunidade.

Nesse cenário, é preciso que toda a comunidade educativa (entendida pelos gestores escolares, educadores, funcionários, educandos, famílias e comunidade) e atores da sociedade civil lutem e conquistem, por meio da reflexão, da organização de focos de resistência, de espaços culturais (em que a produção de saberes que brotam no seio das comunidades educativas sirvam de farol para iluminar os caminhos ainda não construídos, mas com potencial criativo de um possível vir a ser), por uma proposta educacional crítica e politicamente atuante. A finalidade seria buscar a participação numa sociedade justa, democrática, solidária e inclusiva, capaz de romper com o modelo elitista de educação que insiste em classificar os alunos e suas famílias em normais e anormais, aptos e não aptos, interessados e desinteressados, com base em um modelo que atenda aos anseios da classe dominante e não corresponda ao que as pessoas, em geral, que frequentam as escolas públicas podem ter como modelo.

É fundamental a inclusão de todos os atores no contexto escolar, a exercer democraticamente o direito, a vez e voz nas decisões nos âmbitos consultivos e deliberativos de seus conselhos, mas também enquanto participantes diretos no processo educativo. Os elementos da pesquisa realizada demonstram por meio das falas, sejam dos educadores ou gestores escolares, que as palavras “escola democrática”, “inclusão das diferenças”, “participação” estão presentes nos discursos e no PPP da escola, o que pode produzir uma ilusória percepção a qualquer observador, incluindo as famílias dos alunos, de que o discurso julgado democrático, social, humanitário, é verdadeiro e realmente vivemos um período no qual tudo o que é dito se efetiva nas práticas do cotidiano da escola e produz profundas transformações sociais e culturais.

A escola, sozinha, não dará conta de todas as mazelas da sociedade; entretanto, como disse o grande mestre Paulo Freire (2000), sem ela, tampouco a sociedade muda. É papel da escola favorecer a participação efetiva e democrática e a conscientização política das famílias, comunidade e educandos com o objetivo de buscar uma educação realmente de qualidade para todos. É fundamental que a práxis educacional dos educadores/gestores correlacione teoria e prática e impulse não apenas os educandos, mas também suas famílias a transformar as necessidades apresentadas pela cultura de participação social, de consciência política e de coletividade.

No que tange a políticas públicas, voltadas para a relação escola-família, penso que devem fundamentar-se no respeito ao contexto e à inclusão das suas vivências e saberes sociais, culturais e familiares, na participação efetiva das famílias e na educação escolar das crianças e adolescentes.

Uma vez que a proposta de interação escola-família exige confiança e comprometimento, a construção de novas políticas deve emergir de análises críticas e reflexivas sobre as experiências de quem está no chão das escolas (incluindo toda a comunidade educativa), vivenciando os desafios e as possibilidades dessa relação em favor da garantia do direito de aprender.

A escola é o espaço no qual cidadania e democracia devem acontecer em plenitude, contemplando a autonomia e a participação efetiva de toda a comunidade escolar. A gestão democrática é a única opção para garantir a formulação e a implementação de ações contextualizadas e significativas para todos os envolvidos. Contudo, o discurso dos educandos evidencia a ausência dessa democracia quando,

por exemplo, afirmam desconhecer o Projeto Político-Pedagógico da escola e revelam a pouca abertura, incentivo e orientação da escola para participação nos órgãos colegiados, os quais, disseram, seriam oportunidades de serem ouvidos, respeitados e pertencentes ao espaço escolar, ou seja, poderiam participar democraticamente e com equidade de participação, sobrepondo-se às relações de poder.

Além de democrática, a escola que inclui e respeita as diferenças nos mais diversos aspectos, também é uma escola alegre, cheia de cor, cheia de vida. Em contrapartida, esta pesquisa também evidenciou o quão cinza, triste e fria está a escola, bem como as consequências desse cenário, como o distanciamento entre os sujeitos, o esvaziamento da própria vontade de participar, e as relações de poder, pautados no autoritarismo e na verticalidade das decisões e práticas da escola em relação às famílias e aos educandos. Os discursos dos educandos trazem tal crítica à escola, pois evidenciam o desejo por propostas lúdicas e significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto educadores, não podemos permitir que o cansaço, a desesperança e/ou as dificuldades nos impeçam de buscar aprimoramento constante em nossa prática. Além disso, precisamos “colorir” as nossas escolas, trazendo de volta a alegria que corresponde às vidas, incluídas nessa instituição, abandonando definitivamente esse ranço necrófilo de desejo pelo poder e de busca incessante pelo disciplinamento dos corpos. Foucault (2009) aponta que o poder disciplinar tem como objetivo “adestrar” as “multidões confusas”, e a partir daí, fabricar indivíduos obedientes (FOUCAULT, 2009b, p. 164). Nesse sentido, o objetivo da disciplina, como instrumento de poder, é docilizar o indivíduo para que não se revolte e seja moldado de acordo com os interesses do Estado, produzindo e gerando mais lucros ao mercado sob vigilância permanente. Para o autor, no caso da escola, tais mecanismos disciplinares visam tornar os educandos – estendendo-se também às famílias deles – dóceis, obedientes, submissos, produtivos e aptos para o trabalho. Sob tal ótica, não há espaço para reflexão e diálogo acerca de seus papéis na sociedade e no mundo.

Ainda quanto à “indisciplina”, uma fala de um educando nos permite refletir ainda mais sobre essa questão, quando afirma ser “indisciplinado” porque gosta e busca desafios e novidades que trazem alegria e diversão, e relata que não encontra essas possibilidades nas aulas, justificando que se sente bem “quebrando as regras impostas” ou como considera a escola, sendo “indisciplinado”. Ele ainda assinala que,

dessa maneira, sente-se pertencente ao ambiente, pois é notado por todos, mesmo que seja por suas “ações inapropriadas”.

Ao contrário, quando o ser humano está em um ambiente acolhedor, que promove o diálogo, a liberdade de pensamento, a alegria e a participação efetiva, incentivador da descoberta do novo, ele pode desenvolver grande capacidade imaginativa e criativa, além de postura crítica e, se necessário, de enfrentamento da realidade apresentada. Para Snyders (1988), a alegria é transformadora e possibilita aprendizado significativo. Daí a importância de que a escola seja um local humanizador que favoreça o desenvolvimento da afetividade e aperfeiçoamento dos processos sensoriais, perceptivos e imaginativos por meio de experiências que estimulem a exploração, a experimentação e a criação. É conhecendo, explorando, criando e socializando que a comunidade educativa se constitui enquanto sujeitos e produzem significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

As festas escolares são uma das inúmeras possibilidades de estreitamento de relações, pois também favorece a participação efetiva e significativa das famílias dentro do contexto escolar. Além disso, é possível perceber que algumas características dessa ação cultural, vistas sob a perspectiva de uma escola cidadã, como a alegria, o reconhecimento e a valorização de culturas e saberes da comunidade, bem como a supressão das relações de poder, transpõem os muros da escola e aproximam escola e família, contribuindo para a construção do “ser comunidade” (ANTUNES; PADILHA, 2002).

Malavasi (2006) sinaliza a dimensão estética das festas como espaço regenerador e criador de novas possibilidades, enquanto Padilha (2007) revela que as festas devem proporcionar o reconhecimento da multiculturalidade. Por outro lado, a festa que observei na escola pesquisada mostrou-se distante da proposta de festa defendida por mim e pelos autores citados. Presenciei uma festa fria, burocrática, na qual gestores, educadores, educandos, famílias e comunidade ficaram visivelmente distantes uns dos outros, desconectados de qualquer possibilidade de construção coletiva e interação com a cultura e a diversidade.

Não havia o sentimento de pertencimento àquela proposta, pois não houve participação das famílias, comunidade e até mesmo dos educandos no processo de planejamento e elaboração da festa. Eram apenas convidados a espectadores de uma tradição escolar com fim de arrecadação de recursos financeiros para reforçar o caixa da escola. A própria participação dos educandos estava condicionada aos ensaios da

apresentação das danças e, no momento predeterminado da festa, “emprestavam seus corpos para apresentações, representando mais com medo do que com prazer, pois os educadores e os pais ‘teriam de gostar’. Tudo é feito contra a espontaneidade e a criatividade das crianças, que se limitam a cumprir as ordens de quem organiza a festa ou o teatro e de quem faz os fatos, constrói os adereços e os cenários” (Rubem Alves, 2001).

Especificamente quanto à participação das famílias e comunidade no processo educacional, objeto de estudo desta pesquisa, foi possível observar diversas fragilidades e obstáculos que dificultam tal prática.

Os discursos da escola desvelam paradigmas enraizados sobre a idealização de um educando ideal, pertencente a uma família ideal, que afastam a escola do respeito à heterogeneidade e às especificidades individuais, bem como, conseqüentemente, de práticas contextualizadas, significativas e diversificadas e da parceria e participação das famílias no contexto escolar.

Os discursos dos educandos e de suas famílias revelam que conhecem o papel da escola. Nas falas, afirmam a importância do papel formador desta e, para tanto, reconhecem ter o direito a serem ouvidos e de participarem ativa e democraticamente do processo educativo. Todavia, o que foi observado nesta pesquisa é a visível resistência da escola a abrir suas portas para a participação efetiva dos educandos e suas famílias. De forma que, quanto às famílias em relação à “participação” entendida como “apoio” à escola, deve acontecer no ambiente intraescolar atendendo às convocações da escola para resolver situações-problema, geralmente relacionadas à indisciplina dos educandos, e no ambiente extraescolar, com ajuda dos educandos nas tarefas enviadas para casa, por exemplo. Some-se a isso a postura da escola de ouvir as famílias, substituída pela responsabilização delas acerca das dificuldades escolares dos educandos.

Sobre essa questão, também evidencia-se, neste estudo, a dificuldade da escola em lidar com a diversidade de demandas da comunidade educativa, no que concerne a resistência às transformações socioculturais da sociedade, afastando as famílias e inibindo a participação destas com julgamentos e culpabilizações pautadas em relações de poder, que entendem a escola enquanto detentora do conhecimento e normatizadora de práticas e condutas. É fundamental que a escola e as famílias tenham clareza sobre as suas diferenças e complementaridades, a fim de que

possam, em parceria, contribuir para a qualidade da aprendizagem e da educação dos educandos.

Outra questão emergida é o discurso da escola acerca do fracasso escolar, atribuindo-o à ausência de “participação” das famílias no “acompanhamento” escolar dos educandos. Porém, ao passo que reclamam da não participação das famílias, contraditoriamente, revelam uma postura de negação para que esta ocorra, criando barreiras e obstáculos para essa participação. Nas falas das famílias, o fracasso escolar está relacionado ao distanciamento afetivo da escola em relação às famílias e aos próprios educandos. Reclamam ser uma relação impessoal, fria, ou muitas vezes, inexistente, porquanto relatam nem ao menos conhecer muitos dos educadores.

Sob essa perspectiva, este trabalho constatou e reafirmou o que outras pesquisas também apresentaram em relação ao fracasso escolar: a escola continua a culpabilizar os educandos e suas famílias. No entanto, as diversas pesquisas indicam que o fracasso escolar é considerado uma expressão do fracasso social, conforme também afirma Arroyo (2000). A escola, assim como outras instituições da sociedade, contribui para isso quando reproduzem a política de exclusão oriunda da lógica neoliberal, apresentando-se autoritária, seletiva e detentora do saber.

Ratificando dados de outras pesquisas, este estudo desvela, por meio do discurso da escola, que gestores escolares e educadores entendem que conhecer e compreender o território no qual está situada a escola não faz parte das atribuições dos profissionais da educação, afirmando que isso ultrapassa os limites da instituição e de seus afazeres. Os dados da pesquisa mostram o quanto a escola está distante das famílias e de seus alunos, quando ignoram seus modos de vida, o modo como produzem cultura e isso os impossibilitam de entender, como nos ensinou Freire, que a realidade local é o ponto de partida para a organização do currículo e projetos da escola implicado com o desenvolvimento da consciência crítica, a formação do sujeito ativo e comprometido com o processo social e histórico.

A importância da relação de parceria entre escola e família é encontrada nos discursos de gestores escolares e educadores enquanto falas burocráticas que não se efetivam nas práticas. Já nas falas das famílias e dos educandos, há o desejo de participação, porém relatam não encontrar os canais abertos para tal, pois a escola diz sim, querendo dizer não, criando obstáculos para a participação.

Sob essa ótica, foi observado na pesquisa que a escola revela ter um entendimento de que a participação das famílias está limitada ao comparecimento a reuniões de pais (e apenas como ouvintes), reuniões de órgãos colegiados (apenas como cumprimento a uma necessidade burocrática da escola, prestação de contas e solicitação de colaboração financeira, ou ainda, trabalho voluntário das famílias para atender às necessidades da escola), convocações da escola para que as famílias ouçam e solucionem as questões de indisciplina e dificuldades de aprendizagem dos educandos, configurando uma transferência de responsabilidades, e festas em datas comemorativas, restritas a uma obrigatoriedade do calendário escolar, planejadas e executadas exclusivamente pela escola, muitas vezes, descontextualizadas da cultura, vivências, necessidades e expectativas da comunidade educativa, cujo objetivo final é o de angariar recursos.

De maneira que a pesquisa também demonstra que esse entendimento de participação das famílias no processo educativo está tão enraizado e amplamente propagado pela escola, a ponto de as próprias famílias assumirem esse discurso, entendendo que estas são as formas possíveis de “participação”. Já os educandos, ratificam que atualmente a participação das suas famílias ocorre apenas nos momentos e pelos motivos anteriormente citados. Todavia, afirmam considerar que a participação efetiva das famílias no contexto escolar seria importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional deles, uma vez que se sentiriam felizes, motivados e seguros.

À escola, é necessário pensar nas propostas de participação das famílias no contexto escolar, considerar aspectos como as razões pelas quais as famílias são convocadas ou convidadas a participar e observar as conseqüentes presenças ou ausências delas. Ao refletir sobre as razões que levam a escola a ir até as famílias, aquela precisa reconsiderar as possibilidades de vez e voz das famílias nos encontros e reuniões programadas pela escola, o caráter consultivo e deliberativo dos órgãos colegiados, as propostas de interação entre escola e família planejadas coletiva e democraticamente, respeitando a cultura, a organização e os saberes dos diversos grupos e configurações familiares. Nesse sentido, as falas das famílias apontam que a pouca participação delas, nos órgãos colegiados e momentos coletivos da escola, algumas vezes, está relacionada a uma não participação ativa (enquanto posição opositora) e não por mero desinteresse ou indisponibilidade.

Tendo em vista que a parceria no processo de desenvolvimento integral do educando é de responsabilidade compartilhada, compreendi que uma das fragilidades relacionadas ao problema, apresentado por esta e outras pesquisas, é a insuficiência de formação continuada para os educadores e gestores escolares, voltada para a temática da relação escola-família. Ademais, é essencial refletir e vislumbrar a urgência em ampliar a consciência política e social de todos os envolvidos no processo educacional acerca da luta pela garantia das políticas públicas já existentes e da busca por novas políticas educacionais que subsidiem essa parceria por meio de uma cultura de participação e gestão democrática.

As práticas docentes precisam estar em consonância com o contexto em que os educandos estão inseridos, o que contempla não apenas as suas, mas também as necessidades, expectativas e potencialidades das suas famílias. Uma vez claro que o meio influi no desenvolvimento das crianças e adolescentes, é preciso que o educador identifique e compreenda essa realidade e avalie como ocorrem tais relações.

A realidade, apresentada por esta e outras pesquisas, ressalta a urgência de continuidade de investigação e estudos para aprofundamento acerca do tema relação escola-família. Destaca-se a necessidade de investigação junto a educadores, educandos e famílias sobre os caminhos para a busca da elaboração e implementação de novas políticas públicas, bem como reflexões e propostas de intervenção relativa à formação dos gestores escolares e educadores sobre o tema em questão.

Mudanças são necessárias, do macro ao micro, reformulação da legislação, políticas públicas, bem como seleção crítica, reflexiva e contextualizada do conteúdo e práticas docentes. É preciso ressignificar a formação inicial e continuada dos educadores, a concepção de ensino, aprendizagem, infância, conscientização, socialização e gestão democrática, se o que se pretende é avançar na garantia do desenvolvimento integral do educando, indissociável da sua família e do contexto social, político e econômico onde está inserido.

As sábias vozes dos educandos nos ajudam a encontrar os caminhos que nos levam a tão desejada qualidade da educação, quando descrevem como seria a escola dos seus sonhos: uma escola onde haveria a participação de todos, incluindo as suas famílias, um lugar onde existisse empatia, socialização, estrutura física e material adequada para atender a todos, uma escola inclusiva, na qual os educandos fossem ouvidos, respeitados e tivessem vez e voz. Os educadores da escola dos sonhos dos

educandos exerceriam a autoridade e a afetividade, procurariam atender às especificidades individuais e desenvolveriam estratégias lúdicas e diversificadas no processo de ensino-aprendizagem.

Novos estudos e relatos de práticas educacionais, voltadas para a proposta de interação escola-família, poderão fundamentar a ideia de que a qualidade pedagógica e social da educação está intrinsecamente relacionada à parceria entre escola e família, bem como a participação significativa das duas instâncias em um espaço escolar democrático, dialógico e emancipador.

No decorrer deste estudo, foi oferecido no ano de 2019, enquanto proposta inicial de intervenção, um curso de formação para educadores e gestores à luz dos temas e dados iniciais desta pesquisa, como a qualidade social da educação, gestão democrática, políticas educacionais voltadas à relação escola-família, entre outros. Com o fechamento deste trabalho, uma nova versão desta proposta de intervenção será oferecida em 2020 com os dados finais da pesquisa. O curso foi e será oferecido por meio do Núcleo de Educação a Distância, pertencente à Secretaria de Educação de Santos, sob a minha elaboração e tutoria, no formato semipresencial.

Na utopia que me move, sonho e tenho esperança (não do verbo esperar, mas sim esperar), como nos ensina Freire, de que avançaremos no sentido de estabelecermos parcerias com os diversos atores sociais na busca pela qualidade social das nossas escolas, em prol da transformação do *status quo* da sociedade.

REFERÊNCIAS⁵

AFONSO, A. **A reforma da administração escolar**. A abordagem política em análise organizacional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latinoamericano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2003.

ALVES, Z. M. M. B. Cuidado e Negligência na Educação da Criança na Família. In: MOREIRA, L. V. C; CARVALHO, A. M. A. **Família e educação**: olhares da psicologia. 3.ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, art. 7, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 31/05/2018.

ANTUNES, A; PADILHA, P. R. **Educação cidadã, educação integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ANTUNES, A. **Aceita um Conselho?** Como organizar o colegiado escolar. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANTUNES, A. B. (Org). **Conselhos de Escola**: Formação para e pela participação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

ANTUNES, C. **Relações interpessoais e auto-estima**: sala de aula como um espaço de crescimento integral. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

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

⁵ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

ARISTÓTELES. **A política**. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: **Em Aberto**. Brasília, v.17, n.71, p. 33-40, jan. 2000.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Trad. de Eva Nick *et al.* Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J.; VISEU, S. A emergência de um mercado educativo no planejamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v 24, n.84, p. 897-921, set. 2003.

BARROSO, J.; VISEU, S. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 39, p. 19-28, jul. 2004.

BARROSO, J.; VISEU, S. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p. 725-749, out. 2005.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: **O estudo da escola**. Porto Editora, 1997.

BELLO, J. L. P. Educação no Brasil: a História das rupturas. In: **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2001.

BEHRING, E. R. **Política social no capitalismo tardio**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BLATTES, R. L (org). **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 02/04/2019.

BORDENAVE, J. **O que é participação?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação**: Impasses, perspectivas e compromissos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIEU, P. Por um saber comprometido. In: BOURDIEU, Pierre. **Selección de Artículos de Le Monde Diplomatique**. Santiago de Chile: Instituto Cultural Franco-Chileno, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente - ECA**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL . Lei nº 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência: Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. CONAE 2010 – **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. (Documento Final). Brasília. MEC/SE/SEA, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/>. Acesso em: 23/01/2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - (PNE)** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 15/02/2019.

BRESSER, P. L. C. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998.
CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: Com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Org.). **Interação Escola-Família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO; BRASIL, Ministério da Educação Brasília: 2010.

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio. (Org.) **Pontos e Contrapontos da Política Educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: uma contribuição para a área educacional. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Unicamp. 2007.

CHIQUITO, R; MOSCHETO, M. **Projeto Marista para a Educação Infantil**. São Paulo: FTD, 2007.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção. In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

CORAZZA, S. M. Metainfanciôfísica: a criança e o infantil. In: MOREIRA, A. F. B; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CORAZZA, S. M. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. **Educação Infantil**: Pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2000.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação infantil**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, H. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas Papirus, 1997.

DEMO, P. **Metodologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas: Autores Associados, 1999.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.

M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a) – Pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. A. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Anotado e interpretado. Curitiba, SEDS, 2013.

DOURADO, L. F. (Org). **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP/MEC (Série “Textos para discussão”, n. 24), 2007.

DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. Financiamento e Gestão da Educação e o PNE 2011 - 2020: Avaliação e Perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ENGELS, F. **A Origem da família, da propriedade Privada e do Estado**: trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. (Orgs). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, N. S. C.; & AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses; perspectivas e compromissos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FISCHER, T. Poder local: um tema em análise. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 4, p. 105-113, 1992.

FOUCAULT, M. **Surveiller et Punir**: Naissance de laprison. Paris: Gallimard, 1975.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. 42.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANÇA, M. **Gestão e financiamento da educação**: o que mudou na escola? Natal: EDUFRN, 2005.

FRANCO, D. S. **A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a06.pdf>. Acesso em: 21/02/2019.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. 6.reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **A educação na Cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: A Brinquedoteca**. 3.ed. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1996.

FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. (Org.). **A Escola Cidadã no contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FROMM, E. **O Coração do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, M. I Seminário Internacional Itinerante de Educadores. 2ª Jornada Pedagógica da Escola Cidadã – **Grupo de Estudos e Organização de Eventos Políticos Pedagógicos**. Alegrete e Uruguaiana, 1999.

GADOTTI, M. In: **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 5.

GADOTTI, M. **Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 13.ed. v.9. Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2010.

GENOFRE, R. M. **Família: uma leitura jurídica:** a família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 1997.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILINI, J. A. Gestão educacional na transição para o século XXI: algumas (pretensivas) reflexões. In: **Cadernos de Educação.** Laboratório Editorial da FCL. Araraquara, v. 2, p. 115-125, jul./dez. 2001.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. p. 157-164. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, J. V. **Relações família e escola** – continuidade/descontinuidade no processo educativo. Séries Ideias. n.16. São Paulo: FDE, 1993.

GOMES, J. V. **Socialização primária:** tarefa familiar? Cadernos de Pesquisa, nº 91, 1994.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 13-26.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o Ensino na Escola: Modelos Metodológicos de Investigação Educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 99-118.

GUIMARÃES, A. M. **Indisciplina e violência:** a ambiguidade dos conflitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

GULASSA, M. L. C. R. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon,** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GUTIERREZ, G. L, & CATALANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. **Gestão democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo, Cortez, 1998.

HADDAD, S. (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI:** o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HOFLING, E. D. M. Estado e políticas (públicas sociais). **Cadernos Cedes,** Campinas, v.21 n.55, nov. 2001.

HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura (1938). 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

IRELAND, V. E. (Coord). **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JACOBI, P. **Descentralização municipal e participação dos cidadãos**: apontamentos para o debate. Lua Nova, 1990.

KOHAN, W. O. **Infância**: Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 1997.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 43-62, jan./ abr. 2002.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e da educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.01, 2012, p.13-28.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LUCK, H. Estratégia para a ação global e coletiva do ensino. **Gestão em Rede**. n.3. Renageste/Consed, Paraná, PUC-PR, nov. 1997.

MACEDO, L. Apresentação. In: ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER, I. S. **Reunião de Pais: sofrimento ou prazer?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon – psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2006.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. **Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

MALAVASI, A. A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola constituída. 2006. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MALAVAZI, M. M. S. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MANICOM, A. Feminist frameworks and teacher education. **Journal of Eduation**. Boston University, v. 166, n. 1, p. 77-88, 1984.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp, 2011.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

MEDEIROS, N. **Lições de Direito Civil: Direito de Família, Direito das Sucessões**. Belo Horizonte: Nova Alvorada Edições, 1997.

MELO, M. T. L. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5.ed. São Paulo: Polis, 1987. p. 191-211.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MIRANDA, T. G. **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Bahia: Edufba, 2016.

MONTEIRO, S. **Educador: novo milênio, novo perfil?** São Paulo: Paulus, 2000.

MOREIRA, L. V. C.; CARVALHO, A. M. A. **Família e educação: olhares da psicologia**. 3.ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, 1998.

OFFE, C. A ingovernabilidade: sobre o renascimento das teorias conservadoras da crise. In: OFFE, C. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 753-775, especial, out. 2005.

PADILHA, P. R. **Educar em Todos os Cantos: Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: Cte, 2005.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 1.ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 2.ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2018.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.

- PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PASSOS, C. M. O.; RIBEIRO, O. O. P. **A Justiça Restaurativa no Ambiente Escolar: Instaurando o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Isa Adrs, 2016.
- PERES, C. A; CASTANHA, A. P. **Educação: do liberalismo ao neoliberalismo**. Educere et Educare. Cascavel. v.1, n.1, p. 233-238, 2006.
- PÉREZ G. A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ G. A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- PETRINI, J. C. **Pós-modernidade e família: um itinerário de compreensão**. Bauru: Edusc, 2003.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- PIAJET, J. A epistemologia genética. Petrópolis: Vozes, 1990. In: PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.
- PUIGRÓS, A. **Para que serve a escola?** Pátio. Artmed. Ano 1, n.3, p. 8-13, nov. 1997/jan. 1998
- REIS, L. P. C. **A Participação da Família no Contexto Escolar**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2010.
- REUNIÃO da Sociedade Civil. **A educação pública da América Latina no centro da roda**. Brasília, 8 e 9 de novembro de 2004, mimeo.
- REZENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Revista Paidéia**. Ribeirão Preto, 2008.
- RIOS, T. A. A autonomia como projeto-horizonte ético-político. In: Série Ideias n. 16. **A autonomia e qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993.
- SÁ, V. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do Projeto Político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2001.
- SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ A. L. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, Coimbra-Portugal, n.135, jan. 1999.

SANTOS, S. L. O. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.

SANTOS. Prefeitura Municipal de Santos. **Guia Professor NuED**. SEDUC, 2018. Disponível em: <https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/mod/folder/view.php?id=6228>. Acesso em: 30/05/2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E.; DURLI, Z. **O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica**. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, M. **As festas escolares no Brasil: uma análise a partir da literatura sobre a temática e à luz da teoria crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2015.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. **Reformas pra quê?** As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva: Florianópolis*, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008. p. 523-550.

SILVEIRA, L. M. O. B. **Família e Escola: em busca de uma (re)aproximação**. Labore: Laboratório de Estudos Contemporâneos: Polêmica, 2009.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.1, ANPED, jan./abr. 1996.

SNYDERS, G. **Alegria na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes: Reflexão Sobre Alegria na Escola a Partir de Textos Literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUSA, B. J. R. **Os planos e a gestão da educação básica no Brasil**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/49.pdf. Acesso em: 23/06/2018.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SZYMANSKI, H. Trabalhando com famílias. **Caderno de Ação**, n.1. São Paulo: IEE, CBIA, 1992.

SZYMANSKI, H. **Encontros e desencontros na relação família-escola**. Série Ideias. n.28, p. 213-225, 1997.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2001.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TAIAR, E. **Número de lares chefiados por mulheres sobe de 23% para 40% em 20 anos**. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/4889492/numero-de-lares-chefiados-por-mulheres-sobe-de-23-para-40-em-20-anos>. Acesso em: 03/02/2019.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. **Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da Educação Infantil**. Caxambu, Anais da XXIV Reunião Anual da Anped, 2001.

TARANTI, Patrick G. **Dicionário Básico Jurídico: termos e expressões**. 1.ed. Cajuru: Clube de Autores, 2011.

TIRAMONTI, G. El Banco Mundial y la agenda educativa. **Cuadernos de Pedagogía**. v.1, n. 308. Barcelona: CissPraxis, 2001.

UNICEF; UNESCO; PNUD; BANCO MUNDIAL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)**. Brasília, 2005.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2003.

VELLOSO, J. Políticas do MEC e recursos para o ensino no governo Collor. **Educação & Sociedade**. n. 42, p. 256-267, ago. 1992.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. RBPAAE- v.25, n.1, p.53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, S. L. **Poder local e educação no Brasil**: dimensões e tensões. RBPAAE, 2011.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. 2.ed. rev. e mod. – Fortaleza: Edições Demócrito/Rocha. UECE, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

ZAGO, N. Relação família e escola: tendências de análise. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 7, 2008, Itajaí. Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRUNA LUCENA BISCÁIA

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Curso semipresencial

“Relação Escola-Família: desafios e possibilidades.”

SANTOS

2019

INTRODUÇÃO

Ao ler, ouvir e escrever sobre a relação escola-família, fui impulsionada a refletir criticamente sobre a minha prática e sobre os discursos dos meus pares, educandos e suas famílias acerca das “pistas” que desvelam desafios e possibilidades para avançarmos nessa questão, enquanto aspecto fundamental para o desenvolvimento integral dos educandos.

O fato de estar cursando o Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, desafiou-me a sistematizar uma proposta de intervenção que promova a reflexão e a construção coletiva de novos caminhos que superem os limites apontados pela pesquisa e nos aproximem de práticas significativas no que se refere à participação efetiva das famílias no contexto escolar. Trata-se, também, de uma busca pela qualidade social da escola pública.

A realização dessa pesquisa me fez constatar a escassa discussão sobre o tema *relação escola-família* em cursos de formação de educadores, tanto inicial quanto continuada. Até o presente momento, encontrei poucas ofertas de cursos livres sobre o tema que, com caráter superficial, se restringem à discussão sobre a importância da parceria escola-família para o desenvolvimento integral do educando (algo que já foi amplamente discutido, reconhecido e ratificado pelos educadores), ou que focam a culpabilização e responsabilização das famílias pela relação conflituosa, orientando os educadores sobre como devem agir para “lidar” com as famílias que consideram “desestruturadas” e/ou “negligentes”.

Nesse sentido, o documento “Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares”, construído pelo MEC em parceria com a UNESCO, aponta aspectos a serem considerados em uma proposta de formação de educadores voltadas para o tema em questão:

Nos encontros de formação, recomenda-se que os educadores discutam as pesquisas que trabalham a revisão dos mitos sobre o descaso das famílias em relação à educação dos filhos, sobre as novas configurações familiares e as transformações sociais que impactam as instituições escola e família. (...) Na preparação de profissionais para o encontro com as famílias dos alunos, seja indo até elas, seja abrindo o espaço escolar para sua maior presença e participação, duas questões merecem atenção: de um lado, a idealização que costuma haver sobre o arranjo parental que as famílias devem ter; de outro lado, a idealização de si mesmo que, muitas vezes, coloca os agentes escolares como detentores de uma posição cultural supostamente superior à da família, impedindo que ela expresse seu saber sobre si e sobre o mundo. É preciso reconhecer ainda que, muitas vezes, faltam aparatos conceituais que permitam aos profissionais da educação enxergar os novos arranjos de

convivência humana como estruturas familiares legítimas. O trabalho de formação deve sempre alertar os professores de que o julgamento moral do outro baseado nos valores pessoais pode gerar mais preconceito. As redes de ensino precisam apoiar as escolas para que aposentem gradualmente o discurso da família desestruturada como disfunção a ser tratada e comecem a construir nas escolas competências para discernir situações de negligência e vulnerabilidade socioeconômica que precisam ser encaminhadas, de arranjos familiares pouco usuais (MEC, UNESCO, 2009, p.55).

É nessa lacuna que pretendo intervir com essa proposta. Diante dos resultados obtidos e em consonância com o objetivo da realização deste Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, proponho um curso de formação de educadores e gestores, na modalidade semipresencial, por meio de um ensino híbrido, oferecido em parceria com a Secretaria de Educação de Santos, por meio do Núcleo de Educação à Distância (NuED), com o título “Relação escola-família: desafios e possibilidades”. No decorrer desse estudo, foi oferecido no ano de 2019, enquanto proposta inicial de intervenção, um curso de formação para educadores e gestores, à luz dos temas e dados iniciais dessa pesquisa, como a qualidade social da educação, gestão democrática, políticas educacionais voltadas para a relação escola-família, entre outros. Com o fechamento desse trabalho, uma nova versão de tal proposta de intervenção será oferecida em 2020, com os dados finais da pesquisa.

Enquanto objetivo, busco promover e mediar, à luz de fundamentação teórica e reflexão crítica sobre o exercício docente, consciência política, social e cultural dos educadores e gestores escolares acerca da qualidade social da educação, a fim de que possam ressignificar práticas que propulsionem democraticamente a parceria e a participação das famílias dos educandos no contexto escolar.

A realidade apresentada por essa e outras pesquisas ressaltam a urgência de formação para educadores e gestores escolares acerca das possibilidades e desafios na relação escola-família, a fim de que possamos, por meio do diálogo, reflexão crítica e construção colaborativa, encontrarmos caminhos que nos conduzam a uma educação democrática, humanizadora e emancipadora, uma educação com qualidade social. Para a realização dessa proposta contaremos com o interesse e a parceria da Seduc Santos com a Universidade Metropolitana de Santos.

O mundo tecnológico já faz parte da nossa realidade e revoluciona os ambientes à nossa volta, incluindo a educação. O Ensino a Distância (EaD) emerge da necessidade de o processo de ensino-aprendizagem acontecer

independentemente do ambiente em que educador e educandos estejam, por meio da tecnologia.

Gadotti (2010) aponta sobre o ensino a distância:

Pode-se dizer que o mundo nunca foi tão favorável à educação a distância como hoje. Ele não é apenas uma nova opção ou uma outra modalidade de ensino. Ela tornou-se uma necessidade vital de todos, incorporada na vida de cada um como exigência social. O virtual e o presencial estão se integrando na totalidade da educação, na expectativa de que ela “consiga realmente chegar a todos, independente de sua modalidade” (ABOUD, 2008, p. 27). Toda educação precisa incluir componentes a distância. Não é possível hoje ensinar e aprender apenas presencialmente. A educação necessita explorar, cada vez mais, múltiplas tecnologias e diferentes linguagens (GADOTTI, 2010, p.15).

A Educação a Distância (EaD) teve seu reconhecimento oficial no Brasil por meio da Lei Federal nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e, posteriormente, foi regulamentada pelo Decreto 5.622 de 2005. Para esta legislação, a EaD corresponde à modalidade de ensino que utiliza meios e tecnologias de informação e comunicação na qual estudantes e professores, mesmo encontrando-se em lugares e tempos diferentes, desenvolvem atividades educativas (BRASIL, 2007).

O artigo 80 da LDB define o EaD, destacando que:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;
II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, p. 50).

A EaD não substitui o ensino presencial, mas complementa-o, enquanto modalidade acessível para todos – e, no caso específico dessa proposta, para os gestores escolares e educadores, que, pela localização geográfica ou pela condição

social ou profissional, podem apresentar dificuldades em realizar cursos totalmente presenciais.

Sob essa perspectiva, os espaços virtuais de aprendizagem permitem uma maior democratização da informação e do conhecimento e, portanto, menos distorção e manipulação, menos controle e mais liberdade (GADOTTI, 2010, p. 21).

Por sua vez, a modalidade semipresencial, elegida para essa proposta de intervenção, surgiu da fusão entre a EAD e o ensino presencial, na qual a tecnologia de comunicação é amplamente empregada e possibilita a diminuição de barreiras geográficas e espaciais.

O termo “metodologia híbrida” vem da expressão inglesa “*blended learning*”, que se refere a uma modalidade educativa que respeita a aprendizagem individual, bem como aprendizagens e práticas coletivas e colaborativas, por meio de cursos que conciliam algumas características da EaD, como a flexibilidade e o acesso remoto a aulas e recursos didáticos, associadas a momentos de encontros presenciais.

Para esse curso de oito semanas, proponho três encontros presenciais, sendo um no início (primeira semana), um no meio (quarta semana) e outro no final (oitava semana).

O curso será desenvolvido na plataforma Moodle⁶: trata-se de uma plataforma online e gratuita de aprendizado a distância. É um sistema de gerenciamento de aprendizado, que oferece a possibilidade de disponibilizar cursos e treinamentos online.

Dentro da plataforma Moodle, existem muitos recursos disponíveis, nos quais, por meio das metodologias ativas, é possível propor fóruns de interações e discussões entre os cursistas e a professora/tutora, bem como a realização de atividades e projetos em grupo, individual, presencial e a distância. Além disso, o material didático é disponibilizado através de recursos interativos diversos, a fim de que os educadores, aqui educandos, sejam os protagonistas na construção de seus conhecimentos

No que se refere ao ensino híbrido, de acordo com Moran (2015), é uma proposta promissora e muito significativa na educação, devido às transformações

⁶ A primeira versão da plataforma Moodle foi disponibilizada em 2002, mas estava em desenvolvimento desde a década de 90, por Martin Dougiamas. Na época, Dougiamas era responsável pela administração do sistema de gerenciamento de aprendizado da Curtin University of Technology, na Austrália. Atualmente, a plataforma continua a ser desenvolvida e melhorada colaborativamente por educadores, programadores, desenvolvedores e educandos por todo o mundo.

sociais. Nessa metodologia, a educação acontece com a promoção de atividades que desenvolvam as competências necessárias para a sociedade atual e multicultural.

A inovação é um pressuposto desse caminho. Assim, educandos e educadores precisam rever posturas, uma vez que o educando toma, mais do que nunca, o protagonismo do seu aprendizado, deixando de ser transmissor de conhecimento para assumir um papel de facilitador e mediador da aprendizagem.

Cabe esclarecer, como apontado no decorrer da pesquisa realizada, que não se pretende dar “receitas” ou “modelos” do que deve ser realizado, uma vez que um dos princípios fundamentais quando pensamos na relação escola-família, assim como na educação em geral, é o respeito à heterogeneidade, às especificidades individuais e à dialogicidade na construção coletiva das propostas educacionais, a fim de que sejam significativas e contextualizadas para cada espaço escolar.

Nesse sentido, a proposição desse curso irá considerar o aspecto apontado por Gadotti (2010):

O problema é que os conteúdos dos cursos de formação dos professores são, geralmente, ultrapassados. Eles são baseados numa velha concepção instrucionista da docência. Precisam de profundas mudanças. O professor é um profissional da aprendizagem, um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem e não uma máquina reprodutiva (GADOTTI, 2010, p. 19).

O autor ainda pondera, citando Gutiérrez e Prieto (1994), que “produzir materiais didáticos não é suficiente” (p. 23). Além disso, aponta que “a educação a distância da era da informação nada tem a ver com formar pessoas em série como numa linha de montagem” (GADOTTI, 2010, p. 23). É preciso formação e mediação.

O curso proposto não pretende reproduzir conteúdos, mas construir conhecimentos por meio da pesquisa, leitura e reflexão, a partir da autonomia dos cursistas e da mediação da educadora/tutora e pesquisadora deste estudo, consciente da minha condição de *didiscente* (FREIRE, 1996), inconclusa, inacabada e em eterna aprendizagem, enquanto educadora que ensina e aprende, concomitante e indissociavelmente.

A proposta é romper com o caráter instrucionista dos cursos de formação atuais (pautado no capitalismo e produtivismo) e focar numa formação mais autônoma e inovadora.

Aprender é pesquisar, produzir. Só existe professor se o aluno aprende, e não há aluno que aprenda se o professor não aprende, não pesquisa. O

professor aprende trabalhando e refletindo sobre o seu trabalho (GADOTTI, 2010, p. 25).

O conhecimento é a maior “arma” para superarmos o capitalismo. Ou, como apontaria a sabedoria popular, “quando se nasce pobre, ser estudioso é o maior ato de rebeldia contra o sistema”. Gadotti (2010) afirma que o conhecimento se tornou o meio de produção que melhor define nossa maneira de produzir e reproduzir a existência.

Dessa maneira, a proposição de um curso livre e gratuito, fundamentado na construção colaborativa de conhecimento e no compartilhamento de saberes e experiências, por meio das possibilidades que a tecnologia favorece, confirma, também, a sua relevância social.

Acredito que isso poderá, conseqüentemente, subsidiar políticas públicas que atendam às necessidades para a concretização da proposta de parceria entre escola e família, buscando o desenvolvimento integral dos educandos e a emancipação, enquanto cidadãos, de toda comunidade educativa.

A proposta de intervenção está fundamentada nos objetivos, metodologia e referencial teórico oriundos da dissertação. Motivada pelo desejo de uma escola democrática, humanizadora e emancipadora, que reconhece a importância da relação escola-família para o desenvolvimento integral do educando, e que possibilita a participação de toda comunidade educativa de maneira dialógica, contextualizada e significativa, busquei conhecer como acontecem essas relações no contexto escolar, intencionando compreender como a gestão democrática e a parceria escola-família podem contribuir para uma educação com qualidade social.

Assim, essa proposta de intervenção objetiva proporcionar uma incursão reflexiva e uma análise crítica sobre as concepções de escola, infância e família, trazendo à tona todos os desafios que dificultam e/ou impossibilitam a relação de parceria e conseqüente participação efetiva das famílias no contexto escolar, e as possibilidades de práticas que nos aproximam de uma educação construída democraticamente e com qualidade para todos.

O referencial teórico da dissertação e desta proposta de intervenção está alicerçada em autores como Freire, Gadotti, Paro, Ferreira, Antunes, Veiga, entre outros.

Do ponto de vista metodológico da dissertação, a pesquisa qualitativa foi delineada a partir da pesquisa-ação e registrada por meio da narrativa das

interpretações que extraí das observações, análises documentais da escola e entrevistas com a equipe gestora, educadores, educandos e famílias, mediatizadas pelas minhas próprias reflexões sobre a prática que realizo e sobre os autores que escolhi para a fundamentação.

A proposta de formação terá duração de 8 semanas, 45 horas, caracterizada como um curso de extensão, visando à formação continuada dos educadores. Em sua primeira oferta, disponibilizará 60 vagas.

1.2 Viabilização do curso: contextualizando o Núcleo de Educação à Distância do município de Santos

O Núcleo de Educação a Distância (NuED) é constituído por um grupo de educadores estatutários do município de Santos (SP), especializados no uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC.

Os cursos oferecidos visam o aprimoramento dos educadores, preferencialmente daqueles atuantes no município; existindo a possibilidade de vagas remanescentes, estas serão disponibilizadas aos educadores de outros municípios do Estado de São Paulo, incluindo estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Em relação aos objetivos, os cursos do NuED, iniciados em 2005, pretendem socializar as experiências e práticas docentes, assim como discutir conceitos e metodologias educacionais, objetivando a capacitação de educadores da rede pública, profissionais atuantes nas escolas da rede de ensino municipal de Santos e demais redes que busquem capacitação em diferentes áreas do conhecimento. No que se refere a esse curso, o mesmo também terá os objetivos contemplados nessa proposta de intervenção, pois, embora haja essa prática de formação na Seduc - Santos, esse curso é fruto e produto desta pesquisa.

No decorrer desse estudo, foi oferecido no ano de 2019, enquanto proposta inicial de intervenção, um curso de formação para educadores e gestores, à luz dos temas e dados iniciais dessa pesquisa, como a qualidade social da educação, gestão democrática, políticas educacionais voltadas para a relação escola-família, entre outros. Com o fechamento deste trabalho, uma nova versão dessa proposta de intervenção será oferecida em 2020, com os dados finais da pesquisa.

Sobre os critérios de aprovação nos cursos, fica estabelecido que, para receber a certificação, o cursista deverá apresentar aproveitamento igual ou superior a 75% em todas as etapas do curso.

Para que o cursista possa atingir os objetivos de aprendizagem, o educador tutor/mediador é um dos elementos fundamentais, assim como o material didático, uma vez ser esse profissional quem planeja e implementa, realizando a gestão e a mediação do curso.

Embora a produção desse material objetive a aprendizagem independente, podem ocorrer dúvidas; daí a importância de uma boa mediação. Além disso, um estudo independente não quer dizer *solitário*. Ao contrário, o sucesso na educação a distância está quase sempre associado a um estudo *solidário*, fruto de intensa interatividade entre os estudantes e desses com o educador.

No NuED, o educador é produtor do curso e tutor/mediador. Ele é o responsável pela “conversa” entre o material didático e o cursista. Deve, portanto, interagir com os estudantes, ouvindo e atendendo suas dúvidas e problemas.

Antes de o curso “ir ao ar”, o educador planeja, seleciona, prepara o material a ser utilizado, antecipa possíveis questões a serem levantadas com os estudantes, é responsável pela elaboração de guias de estudo e produção/revisão do material didático, propõe atividades e condução de atividades a distância e/ou presenciais e também faz a correção das avaliações.

Além disso, é fundamental que haja total interação e permanente comunicação entre todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem.

1.3 Projeto do Curso



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação
Departamento Pedagógico/SENUTEC
Centro de Tecnologia Educacional de Santos
Núcleo de Educação a Distância de Santos



Curso: “Relação escola-família: desafios e possibilidades”

1. Tema

O curso contempla a temática relação escola-família numa perspectiva de educação democrática, inclusiva, humanizadora, emancipadora, construída coletiva e colaborativamente e abordará, além da relevância desta relação para o desenvolvimento integral dos educandos, a reflexão e ressignificação das concepções de infância, escola e família, bem como o exercício reflexivo coletivo sobre possibilidades de práticas que propulsionem esta parceria, tendo em vista, a importância da democratização da educação e a consciência política de todos os sujeitos envolvidos, a fim de lutarmos pela qualidade da educação pública.

2. Justificativa

A família é considerada a primeira instituição educativa das crianças, visto que no seio dela se inicia o processo de integração com o mundo exterior, bem como o seu devido crescimento e bem-estar.

Seu papel é fundamental no processo de sociabilização da criança, dentro dos contextos sociais, educacionais, afetivos e culturais em que ela vai estar imersa.

Estar presente na vida dos filhos é um dever dos pais expresso no art. 129, inciso V do ECA, no que se refere ao acompanhamento da frequência e aproveitamento escolar dos filhos.

Assim, o simples ato de matriculá-los na escola não elide o dever e o direito das famílias de acompanhar a permanência e participar do desenvolvimento e processo de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Contamos com amparo legal e políticas educacionais voltadas para a proposta de parceria entre escola e família; entretanto, podemos observar que tais políticas não garantem essa prática dentro das escolas.

A proposta para esse curso é que os educadores e gestores educacionais, a partir de fundamentação teórica e reflexão crítica sobre a prática, revisitem seus cotidianos profissionais e encontrem novas possibilidades de posturas e ações para estabelecer uma relação de parceria entre a família e a escola, de maneira contextualizada, democrática e significativa.

A escola deve, por meio da equipe gestora e educadores, romper com paradigmas enraizados na cultura escolar acerca de um padrão de família ideal, e com a conseqüente rotulação, julgamento e condenação ao fracasso escolar dos educandos cujas famílias são organizadas de maneira dissonante deste padrão.

A escola e as famílias devem, conjuntamente, eleger, planejar, executar e avaliar ações que atendam às necessidades e potencialidades identificadas nos educandos, assim como na comunidade educativa, fomentando, por meio de uma relação dialógica, a reflexão crítica sobre o que está posto no contexto escolar e na sociedade, bem como as possibilidades de transformação, mediante mobilização e compromisso mútuos:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (FREIRE, 2007, p. 7).

No que se refere aos papéis da escola e das famílias no contexto escolar e fora dele, este exercício de ação-reflexão-ação é fundamental para que cada instância perceba e se situe sobre os seus papéis no mundo e, neste caso, como responsáveis pela formação crítica e transformadora dos educandos.

As pesquisas realizadas ofereceram dados que as famílias consideram o fracasso escolar intimamente relacionado ao distanciamento afetivo da escola em relação às famílias e aos próprios educandos. Afirmaram ser uma relação impessoal, fria ou, muitas vezes, inexistente, pois relataram nem ao menos conhecer muitos dos educadores. Some-se a isso, as falas das famílias também indicarem que a pouca

participação destas nos órgãos colegiados e momentos coletivos da escola, algumas vezes, está relacionada a uma não participação ativa (enquanto posição opositora), e não por mero desinteresse ou indisponibilidade.

Dados da pesquisa em relação ao discurso dos educandos também evidenciaram que estes não participam democraticamente das decisões e elaboração dos documentos da escola, como o PPP e o currículo, devido à falta de abertura e incentivo da referida instituição. Ao reivindicarem essa participação, entendem que teriam oportunidades de serem ouvidos, respeitados e pertencentes ao espaço escolar, em uma condição de equidade, sobrepondo-se às relações de poder que existe no contexto escolar. Além disso, o discurso dos educandos trouxeram esta crítica a escola, porquanto evidenciaram o desejo por propostas lúdicas e significativas no processo de ensino-aprendizagem. No que se refere à “indisciplina”, uma fala de um educando nos permite refletir ainda mais sobre essa questão, quando afirmou ser “indisciplinado” porque gosta e busca desafios e novidades que trazem alegria e diversão. Relatou, ainda, não encontrar essas possibilidades nas aulas, justificando sentir-se bem “quebrando as regras impostas” ou como considera a escola, sendo “indisciplinado”; destacou que, dessa maneira, sente-se pertencente ao ambiente, pois é notado por todos, mesmo que seja por suas “ações inapropriadas”.

Em relação à participação das famílias no contexto escolar, os dados revelaram por meio das falas dos educandos, que atualmente a participação das suas famílias ocorre apenas nos momentos e com motivações como comparecimento a reuniões de pais, festas escolares ou a convocações por problemas de indisciplina e/ou aprendizagem dos educandos; todavia, afirmaram que a participação efetiva das famílias no contexto escolar seria importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional deles, uma vez que se sentiriam felizes, motivados e seguros.

As sábias vozes dos educandos nos ajudam a encontrar os caminhos que nos levam a tão desejada qualidade da educação, quando descrevem como seria a escola dos seus sonhos: uma escola onde haveria a participação de todos, incluindo as suas famílias, um lugar onde existisse empatia, socialização, estrutura física e material adequada para atender a todos, uma escola inclusiva, uma escola na qual os educandos fossem ouvidos, respeitados e tivessem vez e voz. Os educadores da escola dos sonhos dos educandos exerceriam a autoridade e a afetividade, procurariam atender às especificidades individuais e desenvolveriam estratégias lúdicas e diversificadas no processo de ensino-aprendizagem.

Diante de todos esses dados, é imprescindível compartilhá-los e propor diálogos e reflexões com os gestores escolares e educadores por meio dessa proposta de intervenção. Até o momento, essa e outras pesquisas esclarecem sobre a importância da parceria entre escola e família para o desenvolvimento integral dos educandos; no entanto, existem poucos estudos e reflexões acerca das possibilidades de práticas (ações) que contribuam para a participação efetiva das famílias no âmbito escolar.

Entre as poucas pesquisas existentes neste sentido, há na maioria, um grande equívoco de culpabilizar exclusivamente às famílias pelo atual distanciamento e não participação, ou se resumir apenas a ações sobre como ensinar as famílias a “educarem” os filhos ou ajudá-los nas lições de casa.

Dessa maneira, as propostas de ação ficam restritas à participação das famílias no contexto extraescolar, enquanto mero apoio às escolhas e direcionamentos da escola, sendo geralmente vinculadas a algum tipo de problema no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Observo que, no que concerne à formação inicial dos educadores, a relação escola-família ainda é um tema pouco abordado e, portanto, pouco discutido e fundamentado para a grande maioria dos educadores. Essa lacuna reflete em alienação, descomprometimento e ineficácia nas ações docentes voltadas para o estreitamento de relações.

Dada a própria natureza de seu trabalho e uma cultura escolar que se construiu com o tempo, o professor estabelece, no geral, formas de interação com as famílias de seus alunos que são assistemáticas, esporádicas, pautadas possivelmente em acontecimentos pontuais ou nas suas experiências anteriores pessoais, como aluno ou mesmo quando desempenha papéis parentais/familiares (TANCREDI; REALI, 2001, p.7).

Em consonância com o provérbio africano, citado por Mozart Neves Ramos, *“Para educar uma criança, é preciso toda uma aldeia”*, proponho um trabalho de ressignificação de escola, educador, educando e família, que provavelmente acarretará em quebras de paradigmas e num novo olhar sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem.

3. Objetivo

Reconhecer e demonstrar, a partir de fundamentação teórica e reflexão crítica sobre a prática, novas possibilidades que propulsionam a participação efetiva das

famílias no contexto escolar, por meio de uma relação democrática e de parceria entre escola e família.

4. Metodologia

A proposta é abordar, por meio de diálogos (em um movimento crítico e reflexivo), aporte teórico, mediações, recursos tecnológicos diversificados e interativos, os desafios e possibilidades que permeiam a participação das famílias no contexto escolar e, conseqüentemente, a relação democrática e de parceria entre escola e família. Cabe aqui esclarecer que os termos negritados nos quadros em relação aos conteúdos do curso, trata-se de recursos e atividades disponibilizados pela plataforma Moodle.

Por ser um curso de curta duração, o embasamento teórico e as discussões sobre a prática serão abordados de maneira a não esgotar os estudos acerca do tema; entretanto, os materiais, recursos e atividades contemplarão um entendimento geral e significativo.

5. Conteúdos, cronograma e objetivos específicos

Curso: Relação escola-família: desafios e possibilidades	
Período	Conteúdos
Previsão: De 05/05 a 11/05/2020 Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e familiarizar-se com o Ambiente Virtual de Aprendizagem; ● Justificar interesse e expectativa no curso; 	<u>INTRODUÇÃO E AMBIENTAÇÃO:</u> Fórum de notícias: espaço no qual disponibilizarei avisos sobre o curso; Apresentação: Dinâmica do curso e Manual do aluno; Fórum de dúvidas e sugestões; Fórum Café Virtual: espaço no qual todos os cursistas poderão compartilhar materiais, dicas de cursos, palestras, eventos, entre outros, acerca do tema do curso;

<ul style="list-style-type: none"> ● Estabelecer relações com a educadora/tutora e os demais cursistas; ● Identificar a importância da formação continuada; ● Analisar e refletir sobre a própria prática. 	<p>Tutoriais de navegação na plataforma;</p> <p>Preencher perfil no Moodle (cursistas);</p> <p>Preencher enquetes: pesquisas sobre o perfil dos cursistas: área de atuação e área e tempo de formação;</p> <p>Vídeo: “Como ser um bom professor” - Mário Sérgio Cortella, disponibilizado no <i>YouTube</i>;</p> <p>Apresentação da educadora/tutora do curso;</p> <p>Fórum de apresentação dos cursistas.</p> <p style="text-align: center;"><u>1º Encontro presencial:</u></p> <p><u>Previsão: 05/05/2020</u></p> <p>Apresentações dos participantes;</p> <p>Diálogo entre educadores: “Olhando e refletindo sobre a nossa prática com as famílias: quais são os desafios e possibilidades?”</p> <p>Vídeo: Última entrevista com Paulo Freire - Parte II (vídeo do <i>YouTube</i>, no qual Paulo Freire fala sobre a busca pelo Ser Mais);</p> <p>Navegação e interação na plataforma: Momento de esclarecimento de dúvidas.</p>
<p>Previsão: De 12/05 a 18/05/2020</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar a temática e dinâmica do curso; ● Expressar conhecimentos e 	<p style="text-align: center;"><u>CONTEXTUALIZAÇÃO:</u></p> <p>Livro: Texto: “Considerações de Paulo Freire acerca da prática docente, sob a ótica de Moacir Gadotti”; Referência: Moacir Gadotti “A escola e o professor”;</p> <p>Apresentação no Google: “Um olhar sobre a infância”; Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Prof^a Dr^a Abigail Malavasi e <i>banca avaliadora:</i> Prof^a Dr^a</p>

<p>experiências prévias acerca do tema;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar e identificar as expectativas e necessidades das famílias dos educandos. 	<p>Ângela Biz Antunes e Profº Drº Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Apresentação no Google: “A qualidade social da educação”; Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Profª Drª Abigail Malavasi e <i>banca avaliativa:</i> Profª Drª Ângela Biz Antunes e Profº Drº Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Vídeo: “O futuro de uma criança vale todo o sacrifício”; Metlife, disponibilizado no <i>YouTube</i>. O vídeo traz à baila a importância da participação da família na formação das crianças;</p> <p>Tarefa: “Diálogo com os familiares”. Disponibilizar questões norteadoras para os educadores cursistas realizarem com as famílias de suas escolas, a fim de que possam ouvi-las em suas expectativas e necessidades.</p> <p>Fórum: “A família como obra de arte”. Análise da obra “A família” de Tarsila do Amaral e resposta ao questionamento: O que significa família para você? Orientação do fórum: <i>Não é necessário, neste momento, realizar pesquisa para responder a este questionamento. A proposta é que você compartilhe conosco o seu conhecimento prévio.</i></p> <p>Obs: A intenção é identificar as concepções prévias dos cursistas acerca do que entendem por família, comparando, uma representação de um núcleo familiar da década de 20 com as organizações familiares atuais, intencionando impulsionar um diálogo acerca das transformações familiares</p>
--	--

	ocorridas ao longo do tempo, bem como o rompimento de paradigmas de família ideal, e consequentemente compreensão de família real.
<p>Previsão: De 19/05 a 25/05/2020</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer e correlacionar as modificações da organização familiar ao longo do tempo, com as questões culturais, sociais, políticas e econômicas da sociedade; ● Reconhecer a diversidade de configurações (organizações) familiares; ● Identificar a participação da família dentro e fora do contexto escolar; ● Desconstruir a ideia de um padrão de família ideal, reconhecendo as possibilidades das famílias reais. 	<p style="text-align: center;"><u>UNIDADE TEMÁTICA I: A Família.</u></p> <p>Apresentação no Google: “Um olhar sobre a organização da família”. Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Prof^a Dr^a Abigail Malavasi e <i>banca avaliadora:</i> Prof^a Dr^a Ângela Biz Antunes e Prof^o Dr^o Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Apresentação: “A família que se pensa e a família que se vive”. Referência: Heloísa Szymanski;</p> <p>Página: “Como conhecer a família”. Referência: Heloísa Szymanski;</p> <p>Vídeo: “Família é... Documentário”; Universidade Federal do Pampa (documentário disponibilizado no <i>YouTube</i> que apresenta as concepções de família a partir do olhar das crianças;</p> <p>Fórum: Compartilhando experiências sobre a relação com as famílias dos educandos.</p>
<p>Previsão: De 26/05 a 01/06/2020</p>	<p style="text-align: center;"><u>UNIDADE TEMÁTICA II: A Escola.</u></p>

<p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e analisar a trajetória da escola/educação desde a Idade Média até os dias atuais; ● Identificar a qualidade social da educação por meio de uma gestão democrática; ● Compreender os conceitos de participação e autonomia na escola e refletir sobre eles; ● Refletir sobre o papel do educador; ● Identificar as possibilidades de práticas democráticas; ● Avaliar a escola que temos e a escola que sonhamos. 	<p>Apresentação no Google: “A busca por uma escola cidadã”; Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Prof^a Dr^a Abigail Malavasi e <i>banca avaliativa:</i> Prof^a Dr^a Ângela Biz Antunes e Prof^o Dr^o Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Vídeo: “O que caracteriza uma escola democrática?.” Referência: Vitor Henrique Paro;</p> <p>Página: Texto “Culpar a família”; Referência: Revista Nova Escola, por Caroline Ferreira;</p> <p>Livro: “A escola do século XXI é inclusiva?” Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Prof^a Dr^a Abigail Malavasi e <i>banca avaliativa:</i> Prof^a Dr^a Ângela Biz Antunes Prof^o Dr^o Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Apresentação no Google: “Gestão democrática, participação e autonomia”. Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Prof^a Dr^a Abigail Malavasi e <i>banca avaliativa:</i> Prof^a Dr^a Ângela Biz Antunes e Prof^o Dr^o Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Tarefa em grupo: “Gráfico da aprendizagem”. Referência: Instituto Rodrigo Mendes; Orientação: <i>Analisar a teia que envolve a aprendizagem.</i></p>
--	---



2º Encontro Presencial:

Previsão: 26/05/2020

Vídeo: “Formas de participação da comunidade na escola” - Instituto Natura, disponibilizado no *YouTube*;

Apresentação em Power Point ou no Google:

“Análises e reflexões acerca dos resultados da pesquisa, no que se refere à gestão democrática e discursos da escola, educandos e suas famílias”

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Profª Drª Abigail Malavasi e *banca avaliativa*: Profª Drª Ângela Biz Antunes e Profº Drº Gerson Tenório do Santos.

Instituição: Universidade Metropolitana de Santos;

Diálogo entre educadores e cartaz coletivo: “A escola que temos e a escola que sonhamos”.

Avaliação processual do curso: “Que bom!”, “Que pena...”, “Que tal?”. Considerações dos educadores/cursistas acerca do que está dando certo (“Que bom!”), necessidade de ajustes ou redirecionamento (“Que pena...”), e as sugestões de conteúdos, discussões, e/ou estratégias para a continuidade do curso (“Que tal?”).

<p>Previsão: De 02/06 a 08/06/2020</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer as relações existentes entre conhecimento legal e científico e prática docente; ● Identificar os desafios e possibilidades da tríade escola-educando-família; ● Identificar as diferentes práticas desenvolvidas nas escolas, objetivando o estreitamento de relações. ● Validar a participação da família, por meio de uma gestão democrática, como elemento potencializador do trabalho educativo. 	<p>UNIDADE TEMÁTICA III: <u>Relação escola-família e as práticas educacionais propulsoras da parceria.</u></p> <p>Vídeo: “Escola e Família: em busca de uma nova relação”. Rosely Sayão, disponibilizado no <i>YouTube</i>;</p> <p>Pasta: Quadro: “Legislação, políticas educacionais e o incentivo à parceria família-escola”. Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Prof^a Dr^a Abigail Malavasi e <i>banca avaliativa:</i> Prof^a Dr^a Ângela Biz Antunes e Prof^o Dr^o Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Apresentação do Google: “A relação entre escola e família: um diálogo necessário”. Referência: Fátima Freire Dowbor;</p> <p>Tarefa: Mapa Mental “Relação Escola-Família”: os cursistas terão acesso a um link que explicará como fazer um mapa mental (“tempestade de ideias”), e serão convidados a elaborar um mapa acerca das aprendizagens e discussões promovidas ao longo do curso sobre a relação escola-família; Referência: BOVO, V.; HERMANN, W. Mapas Mentais – Enriquecendo Inteligências – Edição dos autores, 2005. BUZAN, Tony. Saber Pensar - Editorial Presença, Lisboa, 1996.</p> <p>Fórum: “Compartilhando experiências acerca de práticas realizadas com as famílias dos educandos e comunidade, no contexto escolar”.</p>
--	---

<p>Previsão: De 09/06 a 15/06/2020</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expressar os conhecimentos e as experiências adquiridas ao longo curso; ● Propor possibilidades de práticas que objetivem a relação de parceria entre escola e família, bem como a participação significativa de toda comunidade educativa no contexto escolar; ● Refletir e selecionar estratégias, recursos, espaços, entre outros; ● Subsidiar novos caminhos e novas práticas acerca do tema; ● Validar a aprendizagem adquirida no curso por meio da correlação entre teoria e prática. 	<p><u>ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DE CURSO:</u></p> <p>Fórum “Relato de experiência”: Planejar, executar, registrar e avaliar uma prática/ação realizada dentro do contexto escolar, visando estabelecer laços de parceria e incentivar a participação das famílias e/ou comunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O relato de experiência deverá estar acompanhado de material comprobatório (vídeos, fotos, registros das famílias etc.).
<p>Previsão: De 16/06 a 22/06/2020</p> <p>Objetivos Específicos:</p>	<p><u>AVALIAÇÃO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fórum de avaliação do curso e da aprendizagem.

<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliar o processo de ensino-aprendizagem. 	<p style="text-align: center;"><u>3º Encontro Presencial:</u></p> <p><u>Previsão: 16/06/2020</u></p> <p>Apresentação em PowerPoint ou no Google: “Análises e reflexões acerca dos resultados da pesquisa no que se refere a interação escola-família e suas implicações no processo de aprendizagem; e a relação família-escola”. Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia, sob orientação da Profª Drª Abigail Malavasi e <i>banca avaliativa:</i> Profª Drª Ângela Biz Antunes e Profº Drº Gerson Tenório do Santos. <i>Instituição:</i> Universidade Metropolitana de Santos;</p> <p>Diálogo entre educadores e cartaz coletivo: “Desafios e possibilidades da relação escola-família”;</p> <p>Vídeos: Duas famílias relatam a experiência de participar no processo educativo das crianças, dentro do contexto escolar (arquivo pessoal Bruna Lucena Biscáia, com autorização das famílias);</p> <p>Avaliação do curso e autoavaliação (registro escrito);</p> <p>Encerramento/confraternização e entrega de mimos.</p>
--	---

Link de acesso ao curso:

<https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/course/view.php?id=314>

6. Recursos tecnológicos

Textos, vídeos, hiperlinks, infográfico, mapa mental, livros, apresentações em Power Point e no Google, músicas, *sites*, fóruns, plataforma Moodle.

7. Avaliação

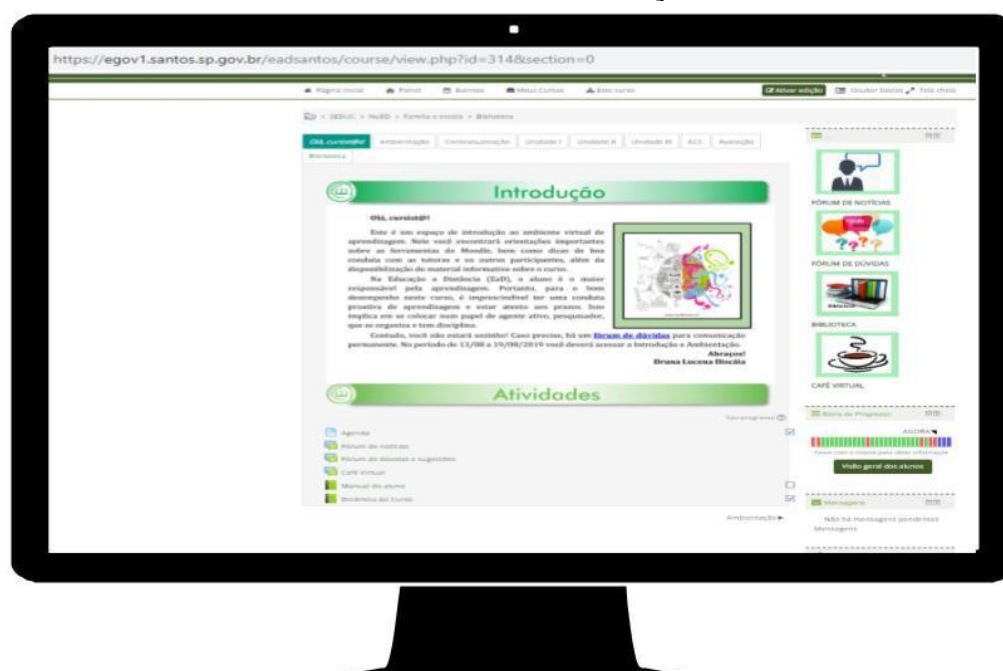
A avaliação far-se-á durante todo o processo, desde a interação nos fóruns, passando pela realização das atividades propostas, até o produto final.

Os critérios para avaliação do curso serão pautados no desenvolvimento dos cursistas no que se refere à compreensão dos conteúdos e atividades, à participação e à exposição de vivências, apontamentos e contribuições condizentes com a temática do curso.

8. Imagens das telas do curso “Relação escola-família: desafios e possibilidades”

As imagens abaixo possibilitam uma visão geral do layout, design e organização do curso. Posteriormente, detalharei todo o material selecionado para essa proposta.

Tela da Introdução



Tela da Ambientação

The screenshot shows a web browser displaying a course page for 'Ambientação'. The URL is <https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/course/view.php?id=314§ion=1>. The page features a navigation menu at the top with options like 'Página Inicial', 'Perfil', 'Editores', 'Meus Cursos', and 'Este curso'. Below the menu, there are tabs for 'Ambientação', 'Contextualização', 'Unidade 1', 'Unidade 2', 'Unidade 3', 'ACC', and 'Avaliação'. The main content area is titled 'Ambientação' and includes a welcome message: 'Olá, queridos cursistas!' followed by text about the course's objective and a quote from Marcus (2002) regarding education and technology. An image of people icons is also present. Below this, there is an 'Atividades' section with a list of tasks and a 'Verificar progresso' button. On the right side, there is a sidebar with icons for 'FORUM DE NOTÍCIAS', 'FORUM DE DÚVIDAS', 'BIBLIOTECA', and 'CAFÉ VIRTUAL', along with a progress bar and a 'Verificar progresso' button.

Tela da Contextualização

The screenshot shows a web browser displaying a course page for 'Contextualização'. The URL is <https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/course/view.php?id=314§ion=2>. The page features a navigation menu at the top with options like 'Página Inicial', 'Perfil', 'Editores', 'Meus Cursos', and 'Este curso'. Below the menu, there are tabs for 'Ambientação', 'Contextualização', 'Unidade 1', 'Unidade 2', 'Unidade 3', 'ACC', and 'Avaliação'. The main content area is titled 'Contextualização' and includes a quote: 'Hoje, a ciência é vista como um conjunto de direitos, obtidos historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas, considerando um desenvolvimento integral e integrado da ciência. Ela deve ter todas as suas dimensões respeitadas. Segundo Zuhair ao citar Fraibonatti a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela "transformação" tecnocientífica e pela mudança ético-social, sempre busca as respostas para tornar efetiva a conquista de todos na educação da ciência, legitimando-a finalmente como figura social, como maneira de direito enquanto espaço social (FRAIBONATTI, 1998, p.467)'. An image of puzzle pieces is also present. Below this, there is an 'Atividades' section with a list of tasks and a 'Verificar progresso' button. On the right side, there is a sidebar with icons for 'FORUM DE NOTÍCIAS', 'FORUM DE DÚVIDAS', 'BIBLIOTECA', and 'CAFÉ VIRTUAL', along with a progress bar and a 'Verificar progresso' button.

Tela da Unidade I

https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/course/view.php?id=314§ion=3

Unidade I

A Família

"Sendo a família a primeira educadora da criança, é nela que a criança encontra os primeiros "outros" e, por meio deles, aprende os modos de existir - seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito (SZYMANSKI, 2003, p.22)".

Atividades

- Agenda
- A Família como instituição: História Social
- Construção da Família
- A Família que se pertence e a família que se vive
- Como construir a família
- Família e...
- Comparando suas experiências sobre a relação com as famílias das instituições

FORUM DE NOTÍCIAS

FORUM DE DÚVIDAS

BIBLIOTECA

CAFÉ VIRTUAL

Verificar perfil dos alunos

Tela da Unidade II

https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/course/view.php?id=314§ion=4

Unidade II

A Escola

"Se a educação social não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p.67)".

Atividades

- Agenda
- Construção da escola e educação ao longo do tempo
- Características organizacionais das escolas
- Os papéis da escola
- O papel do educador: ação e reflexão crítica
- Escola e família
- Atividade de leitura: "O que é escola?"
- Qualidade social da educação: gestão democrática, participação e autonomia
- Práticas de aprendizagem: avaliação Realidade Social
- Estratégias para a avaliação de indivíduos em grupo: "Análise do gráfico da aprendizagem"
- Realidade em grupo para construir a escola

FORUM DE NOTÍCIAS

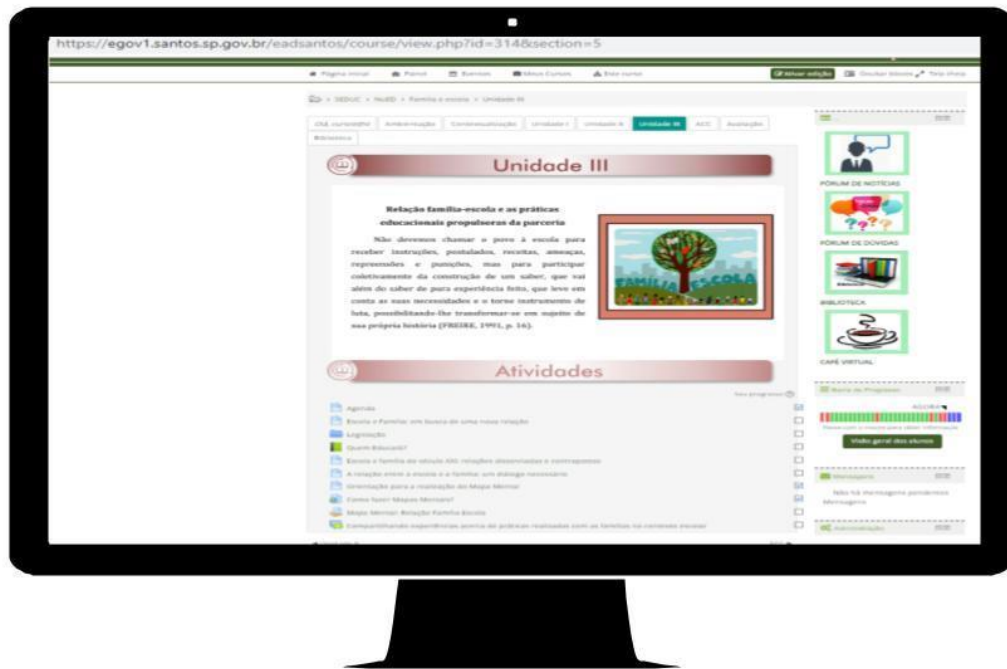
FORUM DE DÚVIDAS

BIBLIOTECA

CAFÉ VIRTUAL

Verificar perfil dos alunos

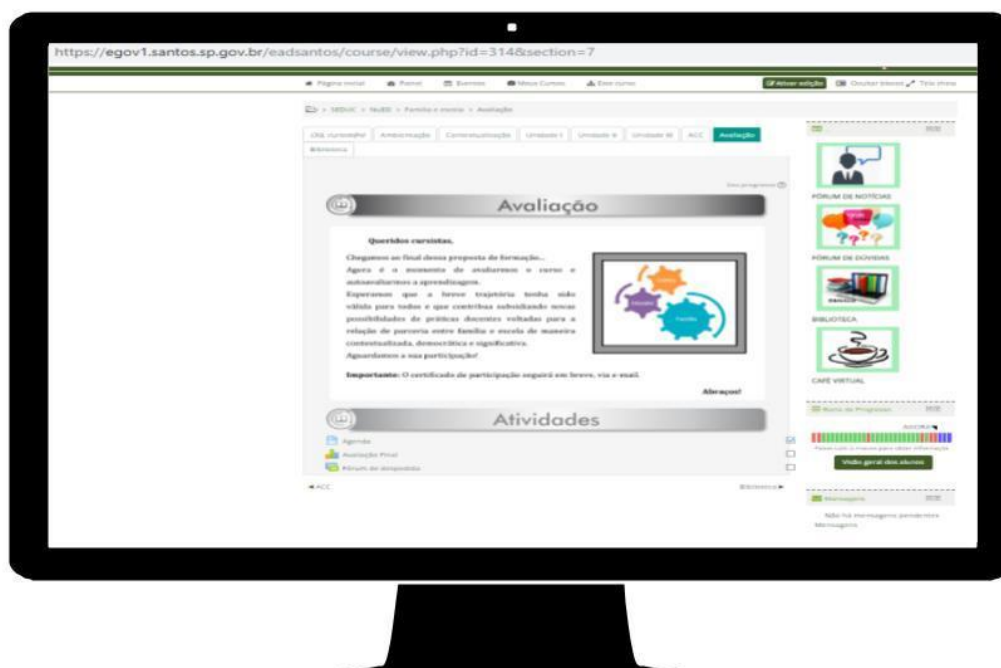
Tela da Unidade III



Tela da Atividade de Conclusão de Curso - ACC



Tela da Avaliação



10. Material do curso “Relação escola-família: desafios e possibilidades.”

10.1 Introdução e Ambientação

Proposta a distância:

- **Fórum de notícias:** espaço no qual disponibilizarei avisos sobre o curso.

Olá, queridos cursistas!

É uma grande satisfação tê-los conosco!

Este será um espaço de avisos e comunicados sobre o curso. Verifiquem sempre que acessarem este ambiente virtual de aprendizagem.

Vocês terão até o dia _____, para explorar a plataforma e fazer as atividades introdutórias do curso.

Procurem aproveitar ao máximo e, em caso de dúvidas, entrem em contato comigo.

Fiquem atentos ao prazo de cada etapa, assim o aproveitamento será bem mais proveitoso!

Lembrem-se que vocês deverão ter 75% de participação para obter o certificado desse curso, além da ACC (Atividade de Conclusão de Curso).

Um grande abraço;

Bruna Lucena Biscáia.

- **Apresentação:** Dinâmica do curso e Manual do aluno (padrão do Núcleo de Educação a Distância de Santos), com orientações de navegação na plataforma e datas das atividades do curso, conforme quadro apresentado acima.

- **Fórum de dúvidas e sugestões:**

Fórum de dúvidas e sugestões

Este espaço destina-se às dúvidas e sugestões que surgirem no decorrer do nosso curso.
Fiquem à vontade para responderem às dúvidas de seus colegas, caso saibam como saná-las.


[← VOLTAR](#)

Acrescentar um novo tópico de discussão

- **Fórum Café Virtual:** espaço no qual todos os cursistas poderão compartilhar materiais, dicas de cursos, palestras, eventos, entre outros, acerca do tema do curso;

Olá, pesso@!!



Este espaço é de vocês!

Aqui vale toda e qualquer interação entre os participantes. É um bom canal para compartilharem dicas de bons textos também.
É um espaço livre, não pontuado e não moderado, mas não esqueçam: cortesia e educação, sempre!

Abraços;
Bruna Lucena Biscáia.



- **Tutoriais de navegação** na plataforma (disponibilizado pelo Núcleo de Educação a Distância de Santos).

- **Preencher perfil** no Moodle (cursistas).

- **Preencher enquetes:** pesquisas sobre o perfil dos cursistas: área de atuação e área e tempo de formação.

1 - Área de atuação

QUAL É A SUA ÁREA DE ATUAÇÃO? (PODE ESCOLHER MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

- Estudante de Magistério
- Estudante de Licenciatura (Letras/Pedagogia)
- Estudante de pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)
- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Terceiro Setor (ONG)
- Outros (nenhuma das alternativas anteriores)

Gravar a minha resposta

2 - Área de formação

QUAL É SUA ÁREA DE FORMAÇÃO? (SOMENTE UMA ALTERNATIVA)

- Magistério
- Pedagogia
- Letras (Português, Inglês, Espanhol, outros)
- Ciências Exatas e da Terra (Matemática, Física, Química)
- Artes
- Psicopedagogia
- Outras Licenciaturas
- Nenhuma das Anteriores

Gravar a minha resposta

3 - Tempo de formação

HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ FORMADO(A)?

- Em curso
- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- mais de 15 anos

Gravar a minha resposta

- **Vídeo:** “Como ser um bom professor” - Mário Sérgio Cortella, disponibilizado no *YouTube*.




<https://www.youtube.com/watch?v=usoHTDQW5Pw>

- Apresentação da educadora/tutora do curso.

Olá, cursistas!

Meu nome é Bruna Lucena Biscáia.
Sou assistente social, pedagoga, psicopedagoga institucional e clínica, especialista em educação inclusiva com ênfase em deficiência visual e mestranda em Ensino.
No momento atuo como professora de educação infantil e professora-tutora do NuED, ambos da Prefeitura Municipal de Santos. Minha experiência profissional está voltada para a educação infantil (16 anos) e formação de professores (4 anos).
Estou sempre disposta a adquirir e compartilhar novos conhecimentos e aperfeiçoar práticas pedagógicas por meio de constante exercício reflexivo e postura investigativa e pró-ativa.
O objetivo é ressignificar os conceitos de escola, educador, educando, família e ensino-aprendizagem.
"Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (FREIRE, 1991:58).



- Fórum de apresentação dos cursistas.

Olá, queridos educadores!

Inicialmente proponho uma roda de apresentação para nos conhecermos e expormos nossas expectativas em relação ao curso.

Peço que incluam em suas apresentações respostas às seguintes perguntas: Quem sou eu?

Quais as minhas expectativas em relação ao curso?

Vocês também poderão utilizar uma imagem que represente o relatado.

Apresentem-se!

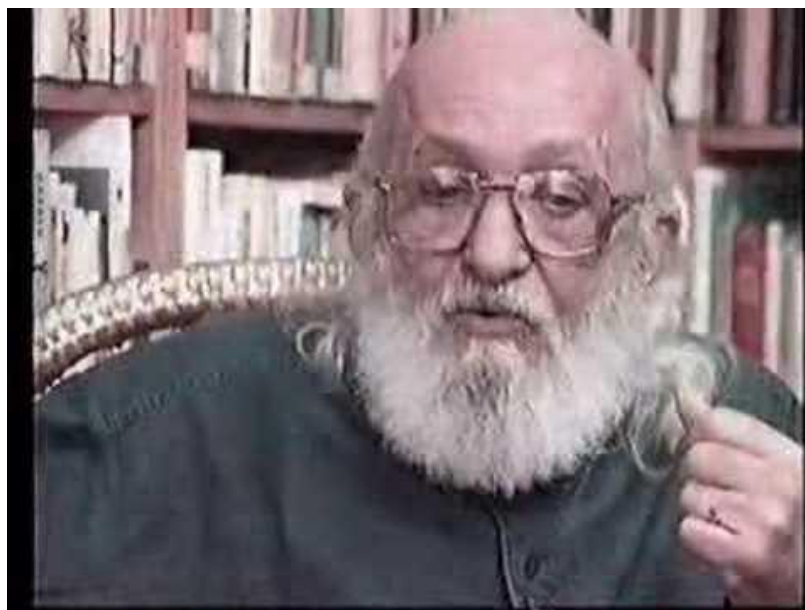
Abraços acolhedores;
Bruna Lucena Biscáia.

Proposta presencial:
(1º encontro).

- **Diálogo entre educadores:** "Olhando e refletindo sobre a nossa prática com as famílias: quais são os desafios e possibilidades?"

Ex: Quais são as pautas e com qual periodicidade acontecem as reuniões de pais e mestres? Quantos familiares participam? Quais são os aspectos positivos e negativos dessas reuniões? As famílias participam na construção do PPP, nos órgãos colegiados ou de alguma outra proposta da escola?

- **Vídeo:** Última entrevista com Paulo Freire - Parte II (vídeo do *YouTube*, no qual Paulo Freire fala sobre a busca pelo Ser Mais);



https://www.youtube.com/watch?v=A_qY3_mdayM

- **Navegação e interação na plataforma:** Momento de esclarecimento de dúvidas.

4.1 Contextualização

Proposta à distância:

- **Texto:** “**Considerações de Paulo Freire acerca da prática docente, sob a ótica de Moacir Gadotti**”.

Paulo Freire afirmava que a nossa “inexperiência democrática”, é um dado da nossa “atualidade”, era uma conseqüência da nossa colonização. No livro *Educação e Atualidade Brasileira*, ele afirma que “centralismo, verbalismo, antialogação, autoritarismo ‘assistencialização’ são manifestações de nossa ‘inexperiência democrática’, conformada em atitudes ou disposições mentais, constituindo, tudo isso, um dos dados da nossa atualidade (...). O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’, e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível,

característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro” (Freire, 2001, p.13 e 61). Para ele a “cultura do silêncio” era a marca da colonização. Era necessária uma educação que superasse posturas passivas e antidialógicas, transitando da heteronomia para a autonomia e a participação ativa. Essa educação democratizante transcende o ambiente escolar formal, necessitando envolver a comunidade nessa tarefa. Só participamos do que nos pertence. O sentido de afiliação, de pertencimento é pré-condição da participação. Aquilo que não interessa às classes dominantes só se conquista quando as classes subordinadas estiverem organizadas e mobilizadas: a luta faz a lei.

Em Educação e atualidade brasileira, Paulo Freire defende a necessária organicidade entre educação e contexto histórico. Uma educação emancipadora deve ser uma educação crítica, uma educação que faz uma leitura crítica do mundo vivido. Fazendo a análise da realidade daquele época, Paulo Freire afirma que o ser humano não vive “autenticamente” se não estiver integrado criticamente ao seu meio: “um dos aspectos mais importantes do nosso agir educativo, na fase atual de nossa história, será, sem dúvida, o de trabalhar no sentido de formar o homem brasileiro, um especial senso, que chamamos de senso de perspectiva histórica. Quanto mais se desenvolva esse senso, tanto mais crescerá no homem nacional o significado de sua inserção no processo de que se sentirá, então, participante, e não mero espectador” (*apud* Beisiegel, 1989, p.20).

Freire (1994) afirmava que uma das coisas, se não a que mais me agrada, por ser gente, é saber que a história que me faz e de cuja leitura participo, é um tempo de possibilidade e não de determinismo. É por isso que, responsável em face da possibilidade de ser e do risco de não ser, minha luta ganha sentido. Na medida que o futuro é problemático, e não inexorável, a práxis humana – ação e reflexão – implica decisão, ruptura, escolha” (Freire, 1994, p.213). Paulo Freire insistia que somos seres incompletos, inacabados, in-conclusos. Por isso estamos sempre aprendendo e passando por novas experiências que vão também interferindo na forma como vemos o mundo. Isso ele deixa claro num instigante diálogo com o educador norte-americano Myles Horton, transformado num livro: *O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social* (2003). Esse livro é o resultado de uma conversa entre os dois educadores num encontro de troca de experiências e idéias sobre educação radical e escolas democráticas. Para eles, a educação deve ser libertadora e participativa, buscando a criação de uma nova sociedade.

O tema central do livro é a mudança. “Minhas idéias”, diz Myles Horton, “mudaram e mudam constantemente e devem mudar; estou tão orgulhoso de minhas inconsistências como de minhas consistências” (Freire e Horton, 2003, p.42). Paulo Freire acrescenta que isso faz parte da própria “existência incompleta”: “uma das melhores maneiras para a gente trabalhar como seres humanos é não só saber que somos seres incompletos, mas também assumir essa incompletude. Existe pouca diferença entre saber intelectualmente que estamos incompletos e assumir a natureza de ser incompleto. Não somos completos. Temos que nos inserir em um processo permanente de busca. Sem isso, morreríamos em vida. O que significa que manter a curiosidade é absolutamente indispensável para que continuemos a ser ou a vir a ser” (Idem, p.43).

A docência é uma atividade baseada em perguntas. Por isso não é uma atividade rotineira. Cada dia é uma surpresa. Cada dia o ser humano é diferente. Não entramos duas vezes na mesma classe, como diria Heráclito. Eu mudei e a minha sala de aula mudou. Por isso, a docência é, também, uma atividade fascinante. É uma atividade de reencantamento permanente. Hugo Assmann, um dos primeiros biógrafos de Paulo Freire, afirma que o reencantamento da educação “requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar” (2001, p.34).

Na docência *ser* e *saber* são indissociáveis. Nossa tradição clássica da educação, porém, evita a todo custo conectar nossos afetos com a nossa razão. Paulo Freire, ao contrário, defendia uma “razão encharcada de emoção”. Insistia muito nesse ponto. A educação não deve ser um processo de formação de cidadãos úteis ao estado, ao mercado ou à sociedade. A educação responde pela criação da liberdade de cada ser, consciente, sensível, responsável, em que razão e emoção estão em equilíbrio e interação constante.

Platão foi um dos primeiros filósofos a colocar a relação entre a razão e a emoção em termos opostos. Para ele o ser humano precisava libertar-se das paixões e dos prazeres. Descartes também sobrevalorizou a razão ao colocá-la como base da existência: “penso, logo existo”. Immanuel Kant idem. Este radicalizou. Para ele, as paixões são consideradas como uma “enfermidade”: quanto mais apaixonados, mais infelizes, quanto mais cultivo a razão mais feliz eu me torno, sustentava ele. Felicidade

e razão não convivem juntas. Para ele, a construção do conhecimento deveria percorrer um caminho de muita infelicidade e sofrimento.

Exageros à parte, se a razão e a emoção nos acompanham ao longo de toda a vida, elas devem conviver pacificamente na construção do conhecimento. Deve existir alguma forma de fazê-las trabalhar juntas. E poderíamos, então, nos perguntar: o afeto, o sentimento, pode contribuir na formação das estruturas cognitivas de uma criança? Para o psicólogo francês Henri Wallon a resposta é sim: a emoção é a fonte do conhecimento. A afetividade pode acelerar ou retardar o desenvolvimento intelectual, embora não seja a causa da formação das estruturas cognitivas de uma criança. A afetividade não é condição suficiente na formação de tais estruturas. Elas são independentes do afeto, mas essa independência não significa que estejam separadas.

Tanto Jean Piaget quanto Henri Wallon admitem a necessidade de superar a dicotomia entre razão e emoção. Eles sublinham a importância do papel da afetividade na construção de conhecimentos. Todo conhecimento é sempre um conhecimento cognitivo-afetivo. Não existe um conhecimento puramente afetivo ou puramente cognitivo. Quem produz conhecimento é um ser humano, um ser de racionalidade e de afetividade. Nenhuma dessas características é superior à outra. É sempre um sujeito que constrói categorias de pensamento por meio de suas experiências com o outro, num determinado contexto, num determinado momento. O aspecto afetivo nesta construção continua sempre (Fernández, 1990). Segundo Edgar Morin (2000, p.59), “o desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e da percepção é inseparável do mundo da afetividade, da paixão, da curiosidade, tornando-se estas verdadeiras alavancas para as pesquisas filosóficas e científicas. O cientista objetivo, sério e calculista é também um ser de sonhos, fantasias, impulsos e desejos”.

Uma razão onipotente gera uma escola burocrática e racionalista, incapaz de compreender o mundo da vida e o ser humano em sua totalidade. É uma escola dogmática e morta. É preciso compreender os processos cognitivos como processos vitais na medida em que o intelecto e a sensibilidade são inseparáveis. Como diz Humberto Maturana, “se queremos compreender qualquer atividade humana devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção” (2001, p.130).

A construção do conhecimento é ao mesmo tempo afetiva e social. O conhecimento é uma construção social, estruturalmente ligada ao coletivo. Humberto Maturana e Francisco Varela (1995) nos falam de um necessário “acoplamento estrutural” na natureza necessariamente coletiva da produção do conhecimento: “se sabemos que nosso mundo é sempre o mundo que construímos com outros, toda vez que nos encontrarmos em contradição ou oposição a outro ser humano com quem desejamos conviver, nossa atitude não poderá ser a de reafirmar o que vemos do nosso próprio ponto de vista, e sim a de considerar que nosso ponto de vista é resultado de um acoplamento estrutural dentro de um domínio experiencial tão válido como o de nosso oponente, ainda que o dele nos pareça menos desejável. Caberá, portanto, buscar uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos, com ele, construir um mundo” (Maturana e Varela, 1995, p.262). Esse acoplamento permite um olhar mais abrangente que possibilita evidenciar o que até aquele momento era invisível e que agora é “conhecido”, “nascido junto”, conforme a etimologia da palavra conhecido. Só temos o mundo que criamos com outros, concluem Maturana e Varela. Como diz Paulo Freire em sua *Pedagogia do oprimido* (1977, p.79) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O conhecimento não está ligado apenas aos afetos e nem é apenas social. Ele está ligado ao universo. De certa forma ele pode ser considerado também cósmico. Para conhecer precisamos nos situar no universo. O que somos e o que pensamos não está separado do cosmos, das perguntas: quem somos, de onde viemos, para onde vamos. Como diz Edgar Morin, a educação “deveria mostrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino do social, o destino do histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra” (2000, p.61).

Em muitos ambientes educativos de hoje há um crescente descontentamento positivo em relação à visão instrumental iluminista da razão em detrimento da afetividade, vendo nela algo negativo. Isso levou muitos pesquisadores a estudar o

tema da afetividade na educação (Damásio, 2002; Araújo, 2003a). A educação precisa ser integral, isto é, complementar à formação lógico-matemática e cognitiva com a dimensão afetiva. Quando uma criança tem uma relação afetiva positiva com a escola e gosta do professor, da professora, pode aprender com mais facilidade: o afetivo e o cognitivo são inseparáveis. Experiências afetivas negativas na escola são responsáveis por muitos fracassos escolares. Porque somos seres complexos e incompletos, nossa educação deve ser integral e permanente. Como afirma Edgar Morin “o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras” (2000, p.59).

Resgatar a visão humanista da educação frente à sua visão instrumental é fundamental hoje face ao uso cada vez maior das tecnologias. Os jovens usam a tecnologia muito mais para o jogo, a ludicidade, para estabelecer vínculos e relações de amizade. A escola precisa utilizar a tecnologia mormente para “oferecer elementos para que os jovens tenham acesso a elas e que, ao mesmo tempo, possam expressar-se de maneira reflexiva, crítica e lúdica através dessas novas formas comunicativas: multimídia, realidade virtual, internet” (Aparici, 1999, p.59).

A educação é muito mais do que simples aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências lógico-lingüísticas. A educação só pode ser “um modo de viver”, afirma Hilton Japiassú (1999, p.50), ou, como afirma Carlos Rodrigues Brandão “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (1985, p.7).

“Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.” (Pedagogia da autonomia, p.32)

Referência

GADOTTI, M. **A escola e o professor : Paulo Freire e a paixão de ensinar**. A vida como foco central da prática docente. 1. ed. – São Paulo : Publisher Brasil, pág. 51 a 60, 2007.

- **Apresentação no Google/ Texto:** “Um olhar sobre a infância”.

Os conceitos de criança e de infância, tal como são concebidos e praticados atualmente, são considerados um legado da Modernidade. Assim, a concepção de criança é uma noção idealizada pelo homem em diferentes períodos históricos ao longo dos quais observamos mudanças significativas.

Cabe aqui aprofundar a compreensão no que concerne à utilização dos termos “infância” e “criança”. Os autores que se dedicaram a esse estudo consideram o primeiro mais adequado para se referir aos processos que produzem as subjetividades infantis, ao passo que o termo “criança” centra-se num produto de tais processos, provindos de uma época estendida e seus problemas: a Modernidade.

Para Kohan (2003), a ideia de *infância* aceita as subjetividades, todas as diferenças infantis e suas especificidades, não como produto, mas como processo de produção de seres singulares. *Criança*, por sua vez, seria como um terreno mais próximo de identidade, da mesmice, do igual, do mesmo, do comum que nos constitui.

À mesma ideia de *criança* associam-se os significados de normatividade, daqueles comportamentos “normais”, esperados, já dados, já conhecidos, caracterizados e definidos. Pela outra via, abaixo da linha da normalidade-identidade, situam-se as crianças indóceis, problemáticas, patologizadas e submetidas a toda variedade de tratamentos clínicos: psicológico, fonoaudiológico, psiquiátrico, psicopedagógico. Nunca os infantis frequentaram tanto os ambientes clínicos como hoje. Seguindo a mesma análise, Corazza (2004) aponta ser necessário considerar:

[...] não mais “a criança” empírica, idealizada, essencial, dotada de características comuns a um certo número de indivíduos; não mais a forma ‘criança’, destinada a entrar em oposição ou complementaridade, a vir-a-ser ou deixar-de-ser cada uma das outras formas – recém-nascido, bebê, púbere, adolescente, jovem, adulto, ancião... Daqui pra frente, apenas um pensamento impessoal, inconsciente e involuntário, que pensa o infantil como paradoxo, acontecimento, devir. Um pensamento que, por não mais pensar a diversidade como referida ao mesmo, substitui a unidade abstrata ‘criança’

pela multiplicidade concreta 'infantil'; que se abstém de usar o termo 'criança', para não se misturar indevidamente com outros pensamentos e ficar livre para buscar, além das próprias crianças, as intensidades do seu devir. Devir, também ele, não mais chamado 'devir-criança', e sim 'devir-infantil', como o movimento incessante de um pensamento que reconstrói a própria imanência (CORAZZA, 2004, p. 203).

Por meio da perspectiva cultural da época medieval, Ariès (1981) relata que a “descoberta” da infância aconteceu no século XIII e que sua evolução pode ser acompanhada na iconografia e na história da arte dos séculos XV e XVI. Entretanto, foi a partir do fim do século XVI e durante o século XVII que os avanços na concepção e compreensão da infância se tornaram mais numerosos e significativos.

Durante um século, do XVII ao XVIII, os sujeitos que hoje nomeamos de crianças eram considerados adultos menores, de menor tamanho, ou ainda, adultos “em miniatura”. Além disso, esses sujeitos ficavam pouco tempo no âmbito familiar. Assim que o “pequeno adulto” pudesse garantir a realização das suas necessidades básicas por si só, começava a fazer parte do mundo adulto como se fosse um deles.

Não existia a divisão da vida em fases como temos hoje (a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice), tampouco instituições especiais para uma educação dirigida especificamente às crianças, por ainda não haver compreensão sobre a distinção entre o estágio adulto e as outras fases da vida.

Em contrapartida, foi a partir desse momento histórico que a criança foi considerada um ser reprodutor de conhecimento, identidade e cultura – visão que ainda persiste na sociedade contemporânea; por isso, agora, ela deveria frequentar uma escola organizada, que lhe garantisse um treinamento para atender às demandas da sociedade, governada por adultos.

Por influência do pensamento de Rousseau (século XVIII), a criança passou a ser vista – e talvez ainda seja – como um ser inocente, bom por natureza, que precisaria ser deixado livre para que desenvolvesse suas potencialidades e não fosse corrompido pelas inadequadas relações sociais.

Posteriormente, ainda segundo Ariès (1981), tendo como base teorias da Psicologia, a criança foi entendida como um ser biológico que passa por estágios específicos e mensuráveis de desenvolvimento, estabelecidos por meio da observação científica. Enfim, com a constituição das democracias modernas, a criança passa a ser um indivíduo com direitos particulares, como o de ser protegido,

o de ser cuidado em suas necessidades físicas, psicológicas e mentais, e o de ter participação relativa à sua própria vida e ao meio em que está inserido.

Conseqüentemente, começa a surgir um novo sentimento em relação à “infância”, no qual a criança passa a ter posição de destaque no contexto familiar. A criança, que antes era perdida pela morte, por vezes substituída sem grande sofrimento e até com certa naturalidade, agora era motivo de organização e planejamento familiar, no sentido de ser necessário atendê-la melhor em suas especificidades, para que sua perda não ocorresse. Além disso, nesse momento, era possível observar o prazer que os adultos sentiam em “paporicá-la” (achá-la engraçadinha, ingênua e querer mantê-la como criança).

Moralistas e educadores compartilhavam do novo sentimento de infância, que influenciou a Educação até o século XX, sem distinção de classes. A “paporicação” foi substituída por interesse psicológico e preocupação moral. E, nesse movimento, a infância ainda era vista como imperfeita, como algo que precisava ser superado, como falava *El Discreto de Balthazar Gratien*, um tratado sobre a educação de 1646, traduzido para o francês em 1723 por um padre jesuíta: “Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos” (*apud* ARIÈS, 1981, p. 104).

No Brasil, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos a partir da Constituição Cidadã de 1988, a qual estabelece os Direitos Internacionais da Criança. Posteriormente, em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) ratifica e amplia os direitos das crianças e adolescentes, como consta no art. 4º:

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros mais que asseguram a criança e adolescentes de ter seu desenvolvimento na sociedade em que vive (DIGIÁCOMO, 2013, p. 5-6).

Em 1993, tem-se a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742, que regulamenta e estabelece normas e critérios para a organização da assistência social em prol da infância, adolescência e velhice, o amparo às crianças e adolescentes carentes, a habilitação e a reabilitação das pessoas portadoras de deficiência, entre outros instituídos no documento.

Por meio do amparo da legislação, o Estado começa a assumir as responsabilidades sobre a assistência de crianças e adolescentes, tornando-os sujeitos de direitos. Entretanto, é possível identificar que apenas a legislação foi ineficiente para solucionar questões como o alto índice de mortalidade infantil e de crianças abandonadas à própria sorte.

A partir do século XXI, começam a surgir novas concepções acerca da infância. No Brasil, Sônia Kramer (1997) realiza um estudo que coloca a criança como sujeito social, criadora de cultura, desveladora de contradições e com outro modo de ver a realidade

[...] a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Análise, então a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura (KRAMER, 1997, p. 14).

Sob essa ótica, a concepção de infância é também espaço-tempo da construção das culturas infantis, da produção de conhecimentos. As ideias de ingenuidade, tolice, falta de maturidade, dificuldade e incapacidade de falar, atribuídas às crianças, devem ser veementemente combatidas, sendo a escola, indiscutivelmente, um espaço legítimo para este combate.

Por todos os seus aparatos e dispositivos, é o lugar das lutas pelos futuros sociais e culturais da infância. Para tanto, é fundamental uma ação política da escola e da família no sentido de ressignificar a infância, no movimento de superar a concepção “dos incapazes de falar”, a fim de considerar aqueles com direito à voz; superar a ideia dos obedientes seguidores de regras e receptores de conteúdos, passando à dos sujeitos que constroem conhecimento colaborativamente, e que estabelecem, por suas necessidades, seus interesses e prioridades.

Assim, é preciso conceber outra infância, de ordem estética, poética e política, em que seja possível ter prazer em nos relacionarmos com um conceito diferente, sem considerá-la uma obra acabada, sem fechar os horizontes sociais, sem violências da heterogeneidade (CORAZZA, 2005).

Analisando essa linha do tempo com relação ao conceito de infância, é possível identificar, na visão macro, que tais concepções históricas estiveram intimamente relacionadas aos grupos que detinham o poder. Sendo parte componente de seu discurso e, portanto, sendo instrumento de estratégias, mecanismos, tecnologias,

acordos e arranjos sutis, essas concepções em relação às crianças levaram muitos a pensar e agir de determinada maneira, sem que tivessem consciência dos fatores que interferem diretamente no modo como essa fase da vida estava sendo interpretada, mediada, categorizada, ordenada, isto é, transformada em um objeto de saber. Foi a partir do século XVIII que movimentos para a resignificação do olhar para a infância começaram a emergir na sociedade e, não coincidentemente, na mesma época em que se inicia a escolarização para esta faixa etária.

Voltando nosso olhar à realidade atual, da mesma maneira, na visão micro, observamos que até mesmo os sentimentos em relação às crianças são paradoxais e têm colocado famílias, educadores e outros adultos em conflito, uma vez que as ideias vão de encontro ao contexto no qual estão inseridos.

Ao mesmo tempo em que manifestam grande afeição, os adultos têm cada vez menos tempo para estar com as crianças; admiram sua espontaneidade, entretanto, cada vez mais submetem as crianças a novas regras institucionais e afirmam que a criança deve exercer sua cidadania desde pequena e ser educada para a liberdade e democracia. No entanto, o contexto atual da nossa sociedade, sobretudo, nas grandes cidades, com tantos problemas sociais e de segurança, restringe demasiadamente os espaços de atuação das crianças na sociedade.

A concepção de infância deve, necessariamente, admitir um alto grau de complexidade e diversidade, permitindo flexibilidade suficiente para se ajustar às contínuas mudanças. Outro aspecto importante nesse sentido é o conhecimento e o respeito às especificidades locais, que podem divergir até mesmo dentro de um mesmo município.

Acredito e defendo a concepção de infância que reconhece as crianças como atores sociais que participam da construção de suas próprias vidas, que têm recursos para produzir cultura e que têm voz própria, devendo, portanto, ser envolvidas nas situações de tomada de decisão. Considero a infância como uma fase em que o sujeito demonstra ser capaz de participar ativamente da construção do seu conhecimento, de culturas e de diálogos com o outro: seja outra criança, um adulto, uma instituição ou até mesmo um saber.

A infância é uma construção social, sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora.** UNIMES: São Paulo, 2019.

- Apresentação no Google/Texto: A qualidade social da educação.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 2001).

A concepção da qualidade da educação surge a partir do processo de redemocratização do País, ao longo da década de 80, fruto dos debates nos movimentos populares. O debate sobre a qualidade da educação, gestada no interior desses movimentos, via a educação como instrumento de transformação social mediante a emancipação do pensamento crítico-libertador. A educação, nessa perspectiva, possibilita aos educandos serem sujeitos do seu conhecimento e aprendizagem, com autonomia para escolher e decidir sobre as suas ações sociais e educacionais. Sob tal aspecto, a escola passa a ser um *locus* em que os educandos exercem o direito de serem sujeitos. “Uma escola que seja vivida ou cujos conteúdos programáticos correspondam à ansiedade dos educandos, e historicamente, culturalmente, socialmente, uma escola em que os educandos exercitem o direito de ser sujeitos” (FREIRE, 2004, p. 35). Nesse momento histórico, uma nova concepção acerca da qualidade social da educação se forma e os debates, nessa perspectiva, ganham força em oposição à escola tradicional e à discussão sobre a qualidade total de cunho empresarial. Essa concepção ganha importância e fortalece-se no âmbito da escola pública, fomentando novas discussões sobre a necessidade da organização pedagógica e política da educação.

A materialização da qualidade social da educação está presente no Projeto Político-Pedagógico que deve ser elaborado pelas escolas. Nele, manifestam-se o compromisso com a implementação de ações com objetivos de garantia de direitos de cidadania, de gestão democrática participativa, com a política de inclusão social. Essa concepção se opõe à concepção hegemônica, fortemente enraizada no sistema educacional, com forte tendência homogeneizadora e excludente. A perspectiva da

qualidade social da educação exige a prática democrática, exige efetiva gestão democrática que possibilite verdadeiramente a participação da comunidade em que a escola se insere nas decisões sobre os destinos da escola e, com isso, a efetiva participação família-escola.

Para a organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO),

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 1).

Nesse sentido, é possível afirmar que qualidade é um conceito histórico, definida por um conjunto de variáveis como a desigualdade social, a garantia do direito à educação,

a organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização [...] É fundamental não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo (BRASIL, 2009, p. 30).

Ao tratar da qualidade da educação, não é possível dissociá-la da questão referente à democratização do ensino, afinal, “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1995, p. 177). Por isso, nesse ponto, assumo a premissa de que a garantia e o direito à educação para todos se torna hoje um dos principais indicadores de qualidade social, uma vez que, em muitos casos, somente por meio da educação é possível o acesso a outros indicadores de qualidade social, principalmente nas áreas mais periféricas e menos favorecidas.

Paralelamente, a qualidade social da educação é definida por Dourado (2007, p. 12), de forma que “quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação”. Portanto, para esse autor, a educação, como indicador de qualidade social, não se trata apenas de garantir o acesso à educação a todos, embora este seja um grande avanço, haja vista que historicamente nem sempre esse foi um direito ofertado a

todos. Além de garantir o direito à educação, mais do que isso, é preciso garantir o direito não a qualquer educação, mas a uma educação de qualidade. O mesmo autor afirma que, além da necessidade de se estabelecerem padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há também a necessidade de mensurar a eficácia e a eficiência dos sistemas educativos. Além disso, assevera que, para que a educação obtenha resultados concretos, é necessário considerar que a qualidade tem fatores intra e extraescolares.

As dimensões mínimas comuns da qualidade da educação no plano extra-escolar devem incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no âmbito do Estado. No plano intraescolar a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar (DOURADO, 2007, p. 24-27).

Como apontado por Dourado, outro ponto que necessita ser retomado é a garantia dessas dimensões como dever do Estado em primeiro plano, atestadas pelo artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Observamos que ainda hoje há uma tendência das escolas em geral de responsabilizar e culpabilizar exclusivamente as famílias no que se refere a não permanência dos educandos na escola e fracasso escolar destes. Entretanto, sabemos que tal responsabilidade também pertence ao Estado e à escola. Tal observação ajuda a entender a crescente fragilização da relação escola-família, tornando ainda maior o desafio de pensar um modelo de educação, levando em conta a luta pela qualidade social nesse aspecto.

Gadotti (2008) informa que a qualidade da educação tem um importante componente socioambiental, cultural e político, já que, como mencionado anteriormente, a educação, muitas vezes, é o principal e primeiro acesso dos menos favorecidos a outras questões de qualidade social. Padilha (2007) contribui com essa discussão defendendo a necessidade de uma educação com qualidade *sociocultural e socioambiental*:

Se queremos uma educação para a vida, para a satisfação individual e coletiva, que nos ajude a ter um contato sensível e consciente com o belo e, ao mesmo tempo, que nos ensine a cuidar do planeta em que vivemos de forma sustentável, temos, então, de falar não simplesmente de qualidade de educação, mas, como prefiro chamar, de qualidade sociocultural e socioambiental da educação. Trata-se, nesse caso, de trabalharmos na perspectiva eco-político-pedagógica, que nos remete à formação ampla e integral das pessoas, visando à recuperação da totalidade do conhecimento,

dos saberes, dos sentimentos, da espiritualidade, da cultura dos povos e da história da humanidade em íntima conexão com todas as formas de vida no nosso ecossistema (PADILHA, 2007, p. 22).

O planeta clama por atitudes de respeito ao meio ambiente, à diversidade sociocultural, e ao cuidado nas relações entre os seres. Nesse contexto, uma educação de qualidade visa resgatar o sentimento de pertencimento, coletividade e colaboração por meio de formação que contemple o desenvolvimento integral das pessoas, também enquanto habitantes e extensões do meio em que estão inseridos. Dessa maneira, entendo que uma concepção de educação, que persiga esses ideais, precisa estabelecer conexões compatíveis entre seus atores, tornando todos agentes igualmente responsáveis na realização destes objetivos.

Gadotti (2010), em citação sobre o documento político da Reunião da sociedade civil, realizada em Brasília, no ano de 2004, paralela à quarta reunião do Grupo de Alto Nível da Educação para Todos, definiu a qualidade em educação como

um processo que exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades. Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo o planeta (Reunião da sociedade civil, 2004, mimeo, p. 1).

Garantir uma educação com qualidade social significa garantir uma aprendizagem transformadora para todos os cidadãos. Muito além do que preconiza a ótica neoliberal de aquisição de conhecimentos úteis e aspectos individualistas e competitivos, a educação, com qualidade social, concentra-se no que se aprende e não no ato de aprender (GADOTTI, 2008, p. 51).

Dessa maneira, pensando no âmbito da organização intraescolar, a gestão da escola, sob o prisma de uma educação com qualidade social, revela um caráter estratégico visando ao exercício da função política e social da instituição educacional. Nesse sentido, muito mais que a administração das questões internas da escola, os gestores escolares se articulam com os atores externos, entre eles, as famílias e a comunidade. A escola representa, a um só tempo, “espaço de democratização e de educação individual e de transmissão dos valores coletivos e da consciência social” (PUIGRÓS, 1998, p. 10). Portanto, a participação, o respeito e a valorização dos

conhecimentos de toda comunidade educativa, incluindo as famílias dos educandos, são pressupostos fundamentais para uma aprendizagem com qualidade social.

Levando ainda em consideração os agentes do ambiente intraescolar, temos como ponto crucial os docentes e sua formação continuada, a qual está intrinsecamente atrelada à garantia de condições de ensino aos educadores, e que por sua vez, são indiscutivelmente necessárias para se pensar em qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Ampliando a questão formativa com foco na qualidade social, além dos docentes, a educação precisa investir na formação e no exercício para a cidadania desde a infância na democracia como modo de vida, dentro e fora do contexto escolar. Para isso, é imprescindível considerar na relação de ensino aos educandos, a qualidade sociocultural destes, conhecendo os seus projetos de vida sob uma perspectiva ética, estética e ecopedagógica (GADOTTI, 2008, p. 82).

Ferreira (2003) aponta que o ensino é uma prática social

não só porque se concretiza na interação professor/a-aluno/a, mas também porque estes sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Falo de uma aprendizagem dos conteúdos da vida que abrangem os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos éticos de convivência social. Este rigor é o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, a fim de que os alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais da educação e profissionais em geral, possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos em caráter (FERREIRA, 2003, p. 113).

Então, por intermédio desse ensino ao qual Ferreira se refere, entendo que a questão da qualidade social na educação remete à finalidade do saber enquanto instrumento do ser cidadão, da busca pelo “ser mais” (FREIRE), não para atender às necessidades do mercado, mas como subsídio para a emancipação individual e por consequência, para emancipação da sociedade.

Podemos afirmar que todos esses aspectos, em relação à qualidade social da educação até aqui mencionados, encaminha-nos a pensar na relação de parceria entre escola e família, almejando o desenvolvimento integral dos educandos, bem como favorecer a formação de toda a comunidade escolar como cidadãos transformadores do *status quo*, o que nos reporta inevitavelmente a um trabalho efetivo e intencional de socialização e conscientização.

Muitos autores sinalizam que a sociedade em geral precisa superar grandes desafios nesse sentido, uma vez que ainda permanece conservadora, como relata Gómez (1998):

A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade. Por outro lado, a escola não é a única instância social que cumpre com esta função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto a influência reprodutora da comunidade social (GÓMEZ, 1998, p. 14).

É preciso destacar o que está presente no debate atual: a importância que assume o trabalho de conscientização da realidade social não apenas com os educandos, mas também com suas famílias, instância essa que exerce grande influência na formação das crianças. Em contrapartida, se pensarmos na universalização do ensino pelo menos nas últimas três décadas – o que levou mais crianças a terem acesso a escola – e na crescente demanda de ampliação do tempo diário escolar das crianças – levando cada vez mais famílias a usufruírem das propostas de educação em período integral e fazendo com que as crianças permaneçam mais tempo nesta instituição –, podemos afirmar que, embora a escola não se constitua como a única instituição geratriz dos processos de socialização, tem se constituído cada vez mais como uma das principais. Isso nos faz pensar, a partir das palavras de Gómez (1998, p. 14), que a escola, por meio de sua organização, suas regras e contratos implícitos (ou nem tanto), tem tido peso cada vez maior na propagação das desigualdades.

Muitos se preocupam com o mundo que deixaremos para as crianças, mas não se pode esquecer ser extremamente relevante considerar que crianças, ou cidadãos, deixaremos para o mundo. Serão eles capazes de transformar realidades, injustiças e desigualdades sociais, econômicas e culturais, uma vez que estas são reproduzidas e conservadas pela própria escola?

Por outro lado,

O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo, bem como com as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade (GÓMEZ, 1998, p. 14).

Não se pode ignorar o que já foi feito e deu certo, para não correremos o risco de reforçarmos o desastroso quadro que já está posto nas políticas educacionais, que é a descontinuidade das ações. Ainda assim, prezar pela continuidade de boas políticas de educação não significa fechar os olhos ao que necessita ser mudado, mas sim, afinar o olhar para perceber o caminho já percorrido e aonde se pretende chegar, tendo em mente esse percurso antes de dar os próximos passos. Para Gómez (1998, p. 15), “Nas sociedades contemporâneas, objetivo básico e prioritário da socialização dos educandos na escola é prepará-los para a sua incorporação no mundo do trabalho e também para a sua formação como cidadão para intervenção pública”. Em relação à formação para a cidadania ativa, levando em conta que Gómez converge esse ponto com a preparação para o mercado de trabalho, é possível concluir que, na verdade, tal proposta trata-se de uma maneira velada de manter e/ou reforçar a realidade atual da lógica neoliberal, em prol da “ordem social”. E por meio do direcionamento que a escola dá ao Projeto Político-Pedagógico, mantém e reproduz a lógica neoliberal. Desse modo, o PPP deixa de cumprir com sua real função política, social e pedagógica embasada em princípios democráticos, que defendo neste trabalho, apresentando-se como um documento imposto e “padronizado” por agentes externos à comunidade educativa, reduzido apenas a uma necessidade burocrática obrigatória.

Gómez (1998) nos ajuda a pensar sobre o processo de socialização que a escola deve proporcionar frente à realidade atual:

Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar (GÓMEZ, 1998, p. 15).

E complementa:

Entretanto, a escola através da posição conservadora (ora explícita, ora implicitamente), aceita, transmite e consolida o *status quo*, da realidade que se impõe inexoravelmente, através do individualismo, competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. É o conformismo e reforço do “capitalismo selvagem” (GÓMEZ, 1998, p. 16).

Uma vez compreendido que a escola é um grande mecanismo de socialização, é imprescindível observarmos a que tipo de socialização o currículo se propõe. Entre

os aspectos existentes, estão a seleção e a organização dos conteúdos do currículo, o modo e o sentido da organização das tarefas acadêmicas, a ordenação do espaço e do tempo na aula e na escola, as formas e as estratégias de valorização da atividade dos educandos, os mecanismos de distribuição de recompensas, como recursos de motivação extrínseca e a forma e grau de provocar a competitividade ou a colaboração, os modos de organizar a participação dos educandos e o clima de relações sociais, presidido pela ideologia do individualismo e da competitividade ou da colaboração e da solidariedade.

Sob essa perspectiva, a socialização, que defendo e que contempla a relação de parceria entre escola e família e a qualidade social da educação, refletindo princípios mais justos e democráticos, em prol de uma educação transformadora, ainda é um grande desafio para a escola, uma vez que aquilo que tem prevalecido no cenário educacional é a ausência de debates e práticas sobre a temática discutida acima. As escolas estão cada vez mais fechadas à participação da comunidade externa e interna, incluindo a atuação docente na gestão escolar. As propostas pedagógicas são impostas por “agentes invisíveis” externos à escola e executadas sem a produção da contrapalavra.

A relação da escola com outras instituições, no que se refere ao contexto social que os educandos estão inseridos (extraescolar) dá-se por meio do estreitamento de relações com as famílias destes e com a comunidade, da qual a escola consegue compreender as especificidades das influências da socialização.

As inevitáveis e legítimas influências que a comunidade exerce sobre a escola e sobre o processo de socialização sistemática das novas gerações devem sofrer a mediação crítica da utilização do conhecimento, em virtude de suas exigências e necessidades econômicas, políticas e sociais. A escola deve utilizar esse conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e consequências, e oferecer para debate público e aberto às características e efeitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de processo de reprodução (GÓMEZ, 1998, p. 22).

A escola deve direcionar as suas ações e seus projetos de acordo com as necessidades identificadas nos estudos que deve fazer sobre a realidade em que se encontra a comunidade educativa e, por meio de uma relação dialógica, fomentar a reflexão crítica acerca do que está posto e as possibilidades de transformação do ambiente escolar, possibilitando, conseqüentemente, a transformação do espaço social em que a escola está localizada. Afinal, “apenas vivendo de forma democrática

na escola pode-se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade” (GÓMEZ, 1998, p. 26).

A escola democrática exige mudanças, visto que a escola atual não deve continuar a reproduzir com as famílias a mesma posição conservadora que revela com os educandos, na qual a relação escola-família limita-se ora à participação dos responsáveis em reuniões de pais e mestres, nas quais, muitas vezes, reproduz-se o modelo da Pedagogia tradicional desempenhada com os educandos, depositando nas famílias informações, decisões e reclamações sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes, ora quando *convocam* as famílias para resolver conflitos e/ou problemas apresentados pelos educandos, ou em momentos específicos de apresentação de trabalhos, que consideram pertinentes de expor e que, amiúde, encaram como uma obrigação. E é isso também o que recomenda grande parte da legislação, das políticas e programas educacionais voltados à participação das famílias e comunidade escolar.

Diante desse cenário, é urgente e necessário discutir novos caminhos para a relação escola-família, e, nesse aspecto, uma pesquisa realizada com famílias, apresentada pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação, descrita como Documento Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares, de Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri (2010), assinala alguns aspectos que devem sempre ser considerados nesse tipo de proposta:

- Coleta e organização das informações sobre alunos e familiares: A qualidade de informações que as redes municipais têm sobre seus alunos é um fator importante para seu planejamento geral e também das formas de aproximação das famílias dos alunos;
- Ações de formação dos educadores: A formação dos educadores deve ser pensada no seu conjunto, desde a preparação de informações sobre o desenvolvimento do aluno que serão levadas até as famílias, passando pelo tipo de informação que a escola precisa observar/coletar sobre o contexto de vida familiar, até a capacidade dos agentes escolares trabalharem com essas informações para, enfim, incorporá-las ao planejamento das práticas pedagógicas e/ou de gestão;
- Acompanhamento, apropriação das aprendizagens e avaliação das ações: Os três efeitos mais importantes da aproximação com as famílias nas experiências constatadas foram: a incorporação das aprendizagens obtidas no contato com as famílias dos alunos para organizar serviços e atendimento a necessidades específicas; a ampliação da participação das famílias na vida escolar dos alunos e na relação com os agentes escolares; e a articulação de programas e instituições para ajudar a escola a apoiar os alunos em situação mais vulnerável. Outro encaminhamento interno da aproximação com as famílias é a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação. É avaliando que podemos prestar contas do que estamos fazendo,

disseminar boas experiências e corrigir rumos. Embora a avaliação da aprendizagem dos alunos esteja hoje consolidada nos sistemas de ensino, o monitoramento e a avaliação das políticas e dos projetos especiais das Secretarias e escolas nem sempre são realizados;

- Participação no grupo articulador das políticas intersetoriais: deve haver vontade política do executivo municipal para liderar e sustentar um grupo de trabalho com representantes das diversas secretarias e demais órgãos de governo. Um avanço em relação a este ponto é a promoção do planejamento integrado de escolas, postos de saúde e centros de assistência social, por território. Os diretores de cada um desses estabelecimentos públicos se reúnem periodicamente para traçar juntos metas de atendimento às demandas da população local. A combinação desses dois vetores de encaminhamento – intra e extraescolares – potencializa que os profissionais da educação sintam-se seguros para ajudar seus alunos a enfrentar eventuais adversidades vividas pelo seu grupo familiar, assumindo seu papel na rede de proteção social. A família, por sua vez, pode passar a ter, além de maior respeito pela instituição escolar, a confiança necessária para assumir tarefas para as quais se julgava incapacitada (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 54-58).

Estreitar as relações, estabelecendo parcerias com as famílias no contexto educacional, é uma proposta já reconhecida e amparada pela legislação; entretanto, há pouco conhecimento de como colocar isso em prática por meio de inovações no planejamento pedagógico. Dessa maneira, fomentar a participação das famílias dos educandos e comunidade nas diversas instâncias de democratização da escola (Conselhos Escolares, APM etc.), bem como propor parceria no processo educativo das crianças e adolescentes, ainda é um caminho a ser desvelado pela escola.

O documento *Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares* (2010) apresenta dados de uma pesquisa referentes aos resultados da proposta de interação escola-família, nos quais foram evidenciados um maior compromisso dos educadores com os seus educandos, maior conhecimento das escolas sobre as condições que interferem na aprendizagem de seus educandos, maior participação das famílias e comunidade na escolarização dos educandos, menor evasão e infrequência. Contudo, relacionar as ações de um projeto ou política de interação entre escola e família, com os indicadores de qualidade social da educação, ainda é um desafio que precisará de fundamentação em práticas e pesquisas realizadas sob tal viés.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora**. UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Vídeo:** “O futuro de uma criança vale todo o sacrifício”; Metlife, disponibilizado no *YouTube*. O vídeo traz à baila a importância da participação da família na formação das crianças.



https://www.youtube.com/watch?v=AGK3Npl_EuM

-**Tarefa:** “Diálogo com os familiares”. Disponibilizarei questões norteadoras para os educadores cursistas colocarem-nas em prática com as famílias de suas escolas, a fim de que possam ouvi-las em suas expectativas e necessidades.

(As questões serão as mesmas utilizadas nas entrevistas realizadas com as famílias, sujeitos dessa pesquisa).

- **Fórum:** “A família como obra de arte”. Análise da obra “A família” de Tarsila do Amaral e resposta ao questionamento: O que significa família para você?

Fórum - Qual é a sua concepção de família?

Olá, queridos cursist@s!!

Neste fórum iremos analisar a obra “**A família**” de Tarsila do Amaral. Após a análise da obra faremos uma reflexão sobre qual o significado de família para cada um de vocês.

Observação: Não é necessário neste momento realizar pesquisa para responder a este questionamento. A proposta é que você compartilhe conosco o seu conhecimento prévio.

Bom fórum a todos!!





Obs: A intenção é identificar as concepções prévias dos cursistas acerca do que entendem por família, comparando uma representação de um núcleo familiar da década de 20 com as organizações familiares atuais, intencionando impulsionar um diálogo acerca das transformações familiares ocorridas ao longo do tempo, bem como o rompimento de paradigmas de família ideal e, conseqüentemente, a compreensão de família real.

4.3 Unidade Temática I: A família

Proposta à distância:

- **Apresentação no Google/Texto:** “Um olhar sobre a organização da família”.

O termo “família” vem do latim *famulus*, que significa “criado” ou “servo” – ou seja, escravo doméstico. Inicialmente, a palavra designava o conjunto de empregados de um senhor, e só mais tarde passou a ser utilizada para determinar um grupo de pessoas que, unidas por laços consanguíneos, viviam na mesma casa e estavam submetidas à autoridade comum de um chefe.

A família, considerada a primeira célula de organização social, vem passando por mudanças significativas ao longo da história. Medeiros (1997) pontua que a família, por ser mais antiga que o Estado, constitui-se como célula germinal da comunidade estatal.

No que concerne à evolução da família, Engels (1884) evidencia três estágios pré-históricos da cultura: estado selvagem, barbárie e civilização, e a eles atribui três conceitos de família: Punaluana, Sindiásmica e Monogâmica.

Punaluana significa associação, casamento em grupos. Na família Punaluana, o matrimônio ainda estava no início, e o incesto (entre irmãos e primos) passou a ser proibido.

Após essa proibição, surge a família Sindiásmica, na qual o homem era casado com uma mulher, mas a infidelidade e a poligamia ainda eram seus direitos. A mulher deixa de relacionar-se com vários homens e passa a relacionar-se sexualmente com apenas um homem. Caso isso não fosse respeitado, e se fosse constatado o adultério, a mulher era castigada cruelmente.

Nesse contexto, o número de mulheres com as quais o homem podia se relacionar era reduzido, o que resultou na prática de rapto ou compra de mulheres. É também nesse momento que passa a existir o Heterismo, a prevalência do homem sobre a mulher, conceito que se desenvolveu ao longo dos anos, chegando ainda aos dias atuais. O Heterismo reduziu as mulheres a objetos do prazer masculino, sem direitos (ENGELS, 1884).

Em decorrência da dificuldade de os homens manterem uma esposa, surge o casamento, dando origem à família monogâmica, caracterizada pelo matrimônio e pela procriação. O homem é o centro do poder e somente ele poderia romper o casamento, caso sua esposa o traísse ou fosse estéril.

Por outro lado, e segundo lei da época – o Código de Napoleão –, era permitido ao homem ser infiel, desde que não levasse outras mulheres para o lar conjugal. À mulher, cabia ser propriedade do marido e progenitora dos filhos, preconizando-se a anulação do casamento, caso apresentasse esterilidade.

Com o Cristianismo sendo reconhecido como religião oficial durante a Idade Média, a igreja exerceu forte influência sobre o conceito de família: o casamento foi transformado em sacramento, e a família, convertida em célula-mãe da instituição religiosa.

Após a Segunda Guerra Mundial, simultaneamente ao distanciamento do Estado em relação à Igreja (laicização), a mulher começa a recuperar espaço na sociedade, principalmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho e à invenção da pílula anticoncepcional; este mudou a essência dos relacionamentos, face a uma maior liberdade sexual e rompimento de tabus (ENGELS, 1884).

Destarte, com o passar do tempo, a instituição deixou de conviver em grandes grupos e, a partir do século XIX, a família da Pós-modernidade começou a substituir a finalidade de manter bens e honra pelo objetivo de estabelecer relação de afetividade entre os membros, buscando constantemente pela felicidade.

O estudo iconográfico apresentado por Ariès (1981) corrobora com os apontamentos de Engels (1884) referentes à evolução das famílias: considera-se desconhecido, na Idade Média, o sentimento de família. Este nasceu entre os séculos XV e XVI. Nessa concepção, os laços de sangue não diziam respeito apenas a um “único grupo, e sim dois, distintos embora concêntricos: a família ou *mesnie*, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna, e a linhagem, que estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral” (ARIÈS, 1981, p. 143).

Nesse ponto histórico, a família compreendia os membros que residiam juntos e, às vezes, “agrupava em torno dos pais os filhos que não tinham bens próprios, os sobrinhos ou os primos solteiros” (ARIÈS, 1981, p. 143). Haveria, supostamente, certa oposição entre a família e a linhagem: “os progressos de uma provocariam um enfraquecimento da outra, ao menos entre a nobreza”.

Essa tendência à indivisão da família, que aliás não durava além de duas gerações, deu origem às teorias tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal. A família conjugal moderna seria, portanto, a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências à indivisão (ARIÈS, 1981, p. 143).

A isso, Ariès acrescenta o sentimento de infância como “o sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família” (ARIÈS, 1981, p.182).

Aparentemente contraditório, o fato que evidencia o surgimento do sentimento de família é a extensão da frequência escolar, pois, na Idade Média, a educação era garantida pela aprendizagem junto aos adultos e, a partir dos 7 anos, as crianças eram

enviadas para viver com outras famílias que não as suas, geralmente, em pensionatos particulares ou na casa dos mestres. Ariès (1981) destaca que, a partir do século XVIII,

[...] a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. Mas ela correspondeu também a uma preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los, mas, mesmo temporariamente, aos cuidados de uma outra família. A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados (ARIÈS, 1981, p. 232).

A escola passa a ser vista como protetora da infância e como um refúgio, para as crianças, das malícias da vida adulta. O objetivo era que as crianças da classe dominante (nobres, burgueses, artesãos e lavradores ricos) passassem o maior tempo possível na escola, e que esta assumisse o papel de os educar e preparar para a sociedade.

Como vimos anteriormente, o sentimento de família moderna nasce ao mesmo tempo em que surge a escola, ou ao menos, em que surge o hábito geral de educar as crianças. A ideia da escolarização preconizada ao longo da história visa retirar as crianças do mundo dos adultos para que possam ser “civilizadas”. Assim, o sentimento de família está intrinsecamente relacionado à escola, uma vez que famílias veem a escola, para as crianças e adolescentes, como uma instituição que irá afastá-los das malícias da vida adulta, mas, mesmo que contraditoriamente, irá prepará-los para o mundo adulto (ARIÈS, 1981).

Para Ariès (1981), a ideia de família, que antes era ampla, composta por vários membros que moravam juntos, com ou sem laços consanguíneos, passa, a partir do século XVII, a assumir uma nova configuração. Desse modo, a principal característica que a distingue das famílias medievais é a volta das crianças para as casas de suas famílias.

Em conformidade com seus estudos, Ariès (1981, p. 189) destaca que, a partir daquele momento, “a criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e

futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente”.

Nesse sentido, a família do século XVII, que ainda não era a família moderna, configurava-se enquanto um centro de relações sociais: “a capital de uma pequena sociedade complexa e hierarquizada, comandada pelo chefe de família” (ARIÈS, p. 270). Já na família moderna, ao contrário, a energia é consumida em torno das crianças, em detrimento dos outros membros da família.

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. A partir do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Ele permaneceu o mesmo que observamos nas burguesias rurais ou urbanas do século XVIII. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais (ARIÈS, 1981, p. 189).

No século XVIII, a família começou a manter distância da sociedade, restringindo-a a um espaço limitado, na qual a organização das casas (com cômodos independentes e bem delimitados) passou a corresponder a essa nova preocupação de defesa contra o mundo (ARIÈS, 1981).

É relevante situar que essa época é influenciada pelas duas revoluções: industrial e política, o que nos leva a associar o desenvolvimento da família nuclear à industrialização. Assim, desde os séculos XVIII e XIX, a intimidade e a privatização da vida familiar são progressivamente preservadas. Outrossim, emerge o investimento na escolarização dos filhos, caracterizando a nova concepção de família moderna na qual são patentes as questões afetivas e educativas.

No século XIX, o sentimento de família tornou-se forte em torno da família conjugal, família formada pelos pais e seus filhos, sendo raro na iconografia estudada por Ariès (1981), uma tela que reunisse mais de duas gerações.

Quando netos ou filhos casados aparecem, é sempre discretamente, como uma coisa sem importância. Nada aí lembra a antiga linhagem, nada acentua a ampliação da família ou a grande família patriarcal, essa invenção dos tradicionalistas do século XIX. Essa família, ou a própria família, ou a menos a idéia que se fazia da família ao representá-la e exaltá-la, parece igual a nossa. O sentimento é o mesmo (ARIÈS, 1981, p. 153).

Além disso, Ariès (1981) enfatiza que naquele momento passou-se a basear na afeição toda realidade familiar, em um clima afetivo e moral, oriundos de uma maior intimidade entre pais e filhos.

Os tratados de civilidade, considerados descrições de boas maneiras que se dirigiam tanto às crianças quanto aos adultos, seguiam os modelos da Idade Média, e explicavam como um homem bem educado devia se comportar, lembrando os costumes estabelecidos, que outrora não eram redigidos, mas igualmente respeitados (ARIÈS, 1981, p.176).

A *Civilité nouvelle* de 1671 já era algo como um tratado de educação para os pais, o que não acontecia com os manuais de civilidade tradicionais, concebidos como simples registros de costumes estabelecidos. Ela aconselhava como fazer para corrigir as crianças, em que idade se devia começar a ensinar-lhes as letras, e assim por diante. “A criança deverá repetir em casa o que tiver aprendido na escola ou no colégio, ou então deverá aprender em casa o que tiver de recitar diretamente diante do mestre” (ARIÈS, 1981, p. 176).

Aqui cabe um apontamento: será o modelo “escola para pais” um retrato atual dos tratados de educação do século XIX, no qual intenciona-se “ensinar” ou “instruir” as famílias sobre os seus deveres e suas responsabilidades, e de aconselhá-las em suas condutas com relação às crianças? Preocupo-me quando vejo práticas semelhantes ainda no século XXI, mascaradas de proposta do governo/escola para “ensinar as famílias” como colaborar ou como devem “participar” da vida escolar das crianças e adolescentes, unilateralmente, sem diálogos, sem escuta, sem construção coletiva e respeito a diversidade e especificidades.

A família moderna surge no fim do século XIX e início do século XX; nelas, seus membros se unem pelo sentimento, costume e o gênero de vida. Além disso, há também uma ascendência moral, que vai de encontro à promiscuidade anterior:

Compreende-se que essa ascendência moral da família tenha sido originariamente um fenômeno burguês: a alta nobreza e o povo, situados nas duas extremidades da escala social, conservaram por mais tempo as boas maneiras tradicionais, e permaneceram indiferentes à pressão exterior. As classes populares mantiveram até quase nossos dias esse gosto pela multidão. Existe portanto uma relação entre o sentimento de família e o sentimento de classe (ARIÈS, 1981, p. 195).

Ariès (1981, p. 196) afirma que as famílias e as classes daquela época reuniam indivíduos que se aproximavam por semelhança moral e identidade de gênero de vida.

Nesse viés, o autor ainda destaca que o sentimento de família, de classe e, talvez em outra área, o sentimento de raça, surgem, portanto, como as manifestações da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma preocupação com a uniformidade.

Sob o ponto de vista político, as revoluções liberais, introduzindo o casamento civil e relegando o casamento religioso para o domínio das escolhas privadas e posteriormente o divórcio, inclusive para os casamentos religiosos, representam uma forma de revolução nos alicerces tradicionais da família sob a égide da Igreja Católica, dando lugar ao aparecimento da família burguesa que predominou até à segunda metade do século XX. Refira-se, no entanto, que até então, a generalidade das famílias formavam-se tendo por base o casamento religioso e tendiam a orientar-se, em muitos aspectos, pelas normas emanadas da Igreja Católica ou da Igreja Protestante, o que veio a modificar-se bastante após os anos sessenta-setenta do mesmo século (LEANDRO, 2006, p. 66).

Entretanto, atualmente, já no século XXI, o sentimento e a concepção de família considerada “normal”, “estruturada”, nuclear, ainda se mostra forte na sociedade e na instituição escolar. É comum encontrarmos educadores relacionando dificuldades de aprendizagem, ou relacionamentos com educandos, às suas concepções de família “desestruturada”. Não raro, vemos a escola julgar famílias (em geral, das classes menos favorecidas) como desestruturadas, quando se tratam de famílias numerosas, dissonantes da organização nuclear de família burguesa do século XVIII, que se estende até os dias atuais como o “modelo adequado”.

A partir da Constituição Federal de 1988, a família recebeu novos contornos, vislumbrando princípios e direitos conquistados pela sociedade. Diante da nova perspectiva, o modelo de família tradicional passou a ser mais uma forma de constituir um núcleo familiar, que, em conformidade com o artigo 226, passa a ser uma comunidade fundada na igualdade e no afeto:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio, após prévia separação judicial por mais de um ano nos casos expressos em lei, ou comprovada separação de fato por mais de dois anos.

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal,

competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações (BRASIL, 1988).

A Constituição Cidadã de 1988 propiciou uma profunda transformação na estrutura social e familiar. A lei teve como caráter garantir o respeito aos princípios institucionais, nos quais, além da igualdade e liberdade, a dignidade da pessoa humana era o princípio fundamental.

Atualmente, a constituição familiar configura inúmeros arranjos em suas relações, porém, sem a definição de um modelo, ou padrão único e ideal de família. Como exemplos de arranjos familiares, tem-se: nuclear, monoparental, patriarcal, matrifocal, recomposta, desajustada, poligâmica, extensas, dentre outros tipos de família existentes atualmente.

Assim, as famílias contemporâneas assumem novos formatos: famílias com base em união livre; famílias monoparentais dirigidas pelo homem ou pela mulher – sendo que, segundo indica Taiar (2017), 40% dessas famílias são dirigidas pelas mulheres – divorciados gerando novas uniões (famílias recompostas); mães adolescentes solteiras que assumem seus filhos; mulheres que têm filhos sem companheiro estável; famílias de irmãos com filhos sem a presença dos pais ou dos companheiros – os irmãos que se organizam juntamente com os filhos, formando uma nova organização; famílias compostas por avós, filhos e netos, entre outras.

Dessa maneira, vemos que a organização das famílias passa a incluir novos arranjos que refletem mudanças socioculturais, sendo mais propício falar em famílias e não num único modelo específico de família (GOMES, 1994).

Nesse sentido, Genofre (1997) assevera que o conceito de família foi ampliado, sendo considerada pelo Art. 227, parágrafo 5º do Código Civil Brasileiro de 11 de janeiro de 2003, qualquer união estável entre pessoas que se gostem e respeitem-se. Portanto, para ele, o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos padronizado e hierarquizado, mas, sim, fundado na afeição mútua. Além disso, independentemente da formação familiar, os membros de modo geral buscam uma relação monogâmica, baseada no respeito e afeto.

De acordo com Bataglia (*apud* REIS, 2010), a concepção de família pode ser considerada como:

[...] um sistema aberto em permanente interação com seu meio ambiente interno e/ou externo, organizado de maneira estável, não rígida, em função de suas necessidades básicas e de um *modus* peculiar e compartilhado de ler e ordenar a realidade, construindo uma história e tecendo um conjunto de códigos (normas de convivências, regras ou acordos relacionais, crenças ou mitos familiares) que lhe dão singularidade (BATAGLIA *apud* REIS, 2010 p.16).

Portanto, para os autores, a família é um sistema no qual a estrutura está aberta a modificações, interagindo com o meio em que está inserida. Entretanto, diversas instituições da sociedade, incluindo a escola, ainda insistem em querer homogeneizar e estabelecer um padrão adequado de família (família nuclear), ignorando todas as transformações culturais, políticas, econômicas, religiosas e sociais vividas até o presente momento. Em consequência, a mesma instituição escolar tende a desejar homogeneidade também dos educandos.

Assim, é urgente e necessária a quebra desse paradigma e um novo olhar sobre as tipologias das famílias atuais por parte da escola, a fim de romper com a intenção de padronizar e julgar as diversas constituições familiares, assim como responsabilizá-las pelos fracassos escolares sob o viés de um “modelo ideal” de família.

Independentemente do tipo de organização, atualmente, a família é considerada um dos maiores recursos de sustentação para a pessoa e para a sociedade, sendo escolhida como parceira da administração pública para a realização de políticas sociais (PETRINI; MENEZES; MOREIRA, 2012).

No que concerne à educação familiar, é possível observar que, em um espaço de quatro a cinco décadas, esta vem apresentando consideradas modificações, conforme destaca Alves (2012):

Aspectos específicos focalizados mostram que: 1) a autoridade dos adultos, num espaço de quatro a cinco décadas, passou de extremamente valorizada a criticada e abandonada, sobretudo para as famílias de camadas médias, uma vez que a maneira de educar, impondo a obediência aos filhos, é um padrão mais comum entre as de camada popular; 2) a consistência quase absoluta de regras e normas, estabelecendo o certo e o errado de maneira geral e imutável, caminha gradativamente para a ausência de constância no que é permitido e interdito, o que gera grande insegurança nos pais quanto ao que devem fazer, ao mesmo tempo que abre espaço para uma desorganização das práticas, podendo ser interpretado como descaso para com os filhos e colocando estes adultos como negligentes; 3) por outro lado, a valorização extremada da autonomia e do bem-estar das crianças, independentemente de rede de apoio às famílias, tem como consequência que os pais fiquem com a tarefa de prover condições e permitir escolhas,

modificando-se grandemente o seu papel e trazendo sobrecarga para os de baixa renda (ALVES, 2012, p. 19-20).

Nesse sentido, é possível inferir que, além das inúmeras possibilidades de organização familiar, é preciso também conhecer, respeitar e considerar as condições socioeconômicas e culturais das famílias, a fim de perceber a realidade, dificuldades e recursos que elas dispõem para que seja possível pensar em projetos que promovam o desenvolvimento dos seus integrantes.

Compartilhando da mesma opinião, Petrini (2003) define:

[...] a família afetada pelas mudanças socioculturais, éticas e religiosas, reage aos condicionamentos externos, e ao mesmo tempo, adapta-se a eles, encontrando novas formas de organização. Na diversidade de modelos permanece o núcleo da família como relação de gêneros entre identidade e diferença e como relação de gerações. A família é um dos mais importantes pontos de encontro entre natureza e cultura, na qual os aspectos que o ser humano partilha com o mundo animal são organizados segundo um ideal de dignidade e felicidade, especificamente humanos (PETRINI, 2003, p. 5).

Sob essa ótica, pode-se afirmar ser impossível dissociar o sujeito da sua família e do contexto em que está inserido. Dessa maneira, o conhecimento e a compreensão sobre os educandos e, por consequência, de suas famílias, oportuniza, a toda comunidade escolar, a construção colaborativa de uma proposta política pedagógica contextualizada, significativa e de qualidade.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora**. UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Apresentação:** “A família que se pensa e a família que se vive”. Referência: Heloísa Szymanski.

A família pensada.

Em nossas pesquisas, ao aprofundarmos as análises de nossas observações e dos depoimentos, começamos a notar que as pessoas, sempre que falavam da vida da sua família, pareciam estar a compará-la com alguma “outra” família. Esta parecia ser a certa, a boa, a desejável e a família em que se vivia era a “diferente”.

Em alguns casos aquela “outra” família, que chamaremos de “pensada”, pedia uma organização impossível dentro das circunstâncias vividas. As pessoas tinham que fazer malabarismos para manter a encenação de uma organização que não era possível de ser vivida. Exemplificando: a família pensada de um dos grupos familiares estudados pedia um homem provedor de recursos materiais e uma mulher que só cuidasse dos filhos e da casa. Só que o homem não trabalhava e não ganhava nada, mas proibia a mulher de trabalhar, o que a obrigava a trabalhar às escondidas.

Em outros casos, a família em que se vivia era vista como um desvio de um modo “estabelecido” de se viver. É o caso de uma família que dizia ser “uma charada” porque era constituída só por mulheres e as relações de parentesco não eram só as consanguíneas. Só por mulheres porque uma mulher viúva criou as filhas de uma parenta, que mais tarde se separaram dos maridos (e deixaram os filhos para serem criados por ela) e uma afilhada, mãe solteira. Todas consideravam a mulher, sua mãe e ela chamava as crianças de netos. Além disso, havia uma complicadíssima rede de “parentes” colaterais, alguns sem nenhum parentesco real.

Nesse caso, a família pensada permanecia como referencial, sem que nenhum dos membros dessa família tivesse a intenção de segui-la. Apenas considerava a sua como desviante.

Em ambos os casos não se parou muito para pensar sobre a natureza de uma e outra família, nem sobre o real valor de cada uma, uma era tida como a diferente e a outra como desviante.

No 1º caso, a família pensada teve o poder de interferir tanto na vida da família que, se levada ao extremo, ameaçava a própria sobrevivência física daquelas pessoas. Não havia espaço para uma solução alternativa. Isto trazia descontentamento e frequentes atritos entre o casal.

No 2º caso, a família pensada não tinha tal poder de interferência, mas causava nas pessoas a sensação de serem diferentes e não necessariamente para melhor. O modelo pensado foi aceito e tido como bom e a alternativa vivida como um desvio que marginaliza.

Em outros casos, a distância entre o pensado e o vivido é tão grande e incomoda tanto que a forma de diminuir essa diferença é olhar a realidade de uma outra forma. Por exemplo, para criar o contato (que, na realidade é íntimo) do marido com as ex-mulheres, a mulher atual preferiu redefinir a relação dele com elas. como sendo apenas de cuidado paterno (com os filhos que ele teve com elas). Nada muda,

mas com essa redefinição, coerente com a família pensada, cessaram as brigas do casal.

Neste caso, esse malabarismo foi necessário para que a mulher pudesse lidar com a cobrança que a vizinhança fazia em relação ao marido (dela). Fica então claro um outro aspecto da família pensada, o controle do grupo social que pressiona a adoção de um modelo. Agir diferentemente desse “pensado” grupal acarreta as consequências advindas da pressão do grupo. Agir coerentemente com o modelo preserva socialmente a própria imagem.

Se observarmos mais de perto, veremos haver algo comum nesses “pensados”. É a impessoalidade. Quer seja baseado na tradição, trazido pelo grupo, transmitido pelas instituições ou pela mídia (geralmente tudo isso junto), o pensado não é pessoal. Isto é, não foi a pessoa que chegou a ele por um processo de reflexão; entretanto ele é poderoso.

Sua ação se faz sentir no agir das pessoas, direcionando-as nas suas escolhas e decisões quanto ao que fazer na vida familiar; nas expectativas em relação aos membros da família; nos sentimentos em relação aos outros; na imagem (e valorização) de si mesmo como pessoas e famílias.

Quanto a esse último aspecto (valorização), cabem alguns comentários. Quando, por condições impostas pela vida (dificuldades econômicas, miséria, abandono do(a) companheiro(a), mudanças de local), a situação que as pessoas passam a experimentar distancia-se daquele sonho em que o casal é estável, os filhos felizes, a mulher, o homem, amados e amando, o não conseguir viver esse sonho é visto como incompetência. Os “outros” (impessoais) conseguem viver direitinho, mas nós... Parece que os outros tiveram competência para manter um(a) companheiro(a), filhos obedientes e nós não.

Esse raciocínio aponta para uma falta de observação que acomete as pessoas quando elas ficam infelizes, pois ao redor há muitas famílias que não se adequam ao sonho de uma família feliz. Isso faz pensar que esses “outros” sejam membros de camadas socioeconômicas mais altas. Isso faz com que eles, além de serem mais pobres, sintam-se também inferiores, ou, pelo menos, discriminados.

Ao buscar adequar-se com o pensado, isso, além de cegá-los para olhar em torno, amortece-os para considerar outras possibilidades de ação dentro de suas condições.

Em observações feitas com pessoas de outros segmentos sociais, de níveis socioeconômicos mais altos, constatou-se essa mesma falta de crítica no pensamento tomado como modelo. As relações entre homem-mulher, pais e filhos, jovens e velhos estavam preestabelecidas, e não vivê-las conforme o esperado também era visto como competência pessoal, ou como um “arranjo” inevitável. Os atritos surgem entre as pessoas quando as expectativas não são elas em questão, eu e o outro. E sempre fica a sensação de que se não estou vivendo o modelo, o errado sou eu.

É certo que nem todos vivem sob a tirania desse modelo pensado. Uma das famílias estudadas apresentava uma grande proximidade entre o seu discurso e o seu vivido. Os casamentos e separações acontecem sem nenhuma formalidade civil e mesmo o registro civil dos filhos era negligenciado. A estrutura da família era matriarcal e o grupo mãe-filhos seguia sua vida, autônoma em relação à figura masculina cambiante. A mãe optou por uma estrutura que pode fazer frente às dificuldades econômicas extremas; mãe e filhos maiores trabalhavam e aqueles maiores que não trabalhavam cuidavam dos menores. Apesar de sua condição material precária, essa família vivia com dignidade, resultante, talvez, do sentimento de que a solução adotada era adequada às condições presentes.

Vimos até agora o pensamento-modelo, aquele que recebemos pronto da sociedade mas o pensamento também é formado no decorrer da vida em família. Expectativas, regras, crenças e valores vão sendo aos poucos também construídos no âmbito da cultura familiar. Esses aspectos são frequentemente questionados, geralmente pelas gerações mais novas, que, muitas vezes, se propõem a não fazer o que seus pais fizeram (especialmente no que diz respeito à educação de crianças e relacionamento de casal). Percebe-se o impacto dessa “cultura” de família quando duas pessoas resolvem casar-se. Inúmeros aspectos da convivência cotidiana vêm carregados de valores e expectativas, nem sempre os mesmos, e, em geral, cada um acha melhor os próprios, ou seja, quem deve mudar é o outro.

Com a criação de um novo núcleo familiar, uma nova “cultura” vai se formando, muita coisa das “culturas” das famílias de origem são repetidas, muitas modificadas, e novos aspectos podem ser incorporados. Essa incorporação depende do grau de abertura da nova família a grupos de influência, como amigos, grupos de trabalho e comunidade. Depende também da disponibilidade em aceitar a contribuição dos filhos que, geração nova, vivem e compreendem um mundo em que os pais não vivem e, além do que, interpretam-no na perspectiva da geração passada.

Nota-se também, além do social mais amplo e do grupo familiar, um componente individual na construção da família pensada. Cada pessoa tem expectativas, crenças, valores e interpretações próprias em relação à família que quer (ou não) construir. A história de vida de uma pessoa leva-a a encarar a si, ao outro e ao mundo de uma forma pessoal. O que ocorre numa família atinge seus membros de forma muito diferente. Os componentes individuais dão uma tonalidade característica às interpretações pessoais. O que para um é ordem, para outro pode ser autoritarismo. O que para um é cuidado, para outro pode ser sufoco; o que para um é silêncio, para outro é indiferença. O mesmo ocorre na construção do pensado, a partir da interpretação do vivido.

Pode-se, então, observar pelo menos três vertentes na formação desse pensado: o cultural e o social mais amplo, o familiar e o social mais restrito e o individual. Desnecessário dizer que há uma estreita relação entre essas três vertentes.

Imaginemos uma pessoa que, vivendo sob essas influências, construiu uma ideia de família. Como a maioria de nós, nunca parou muito tempo para pensar de forma sistemática sobre o assunto. Ela aprova certas coisas, desaprova outras; gosta de certos modos de agir, não gosta de outros; sente-se confortável em determinados ambientes familiares e não em outros. De forma vaga, porém arraigada, seu pensado está estabelecido. Arraigada porque manifestar-se-á com toda a pujança em momentos de decisão e, principalmente, se for contrariado.

Como esse pensado poderá entrar na vida dessa pessoa? Vimos que ele pode assumir a forma de um modelo acabado, e que deve ser implantado, e é o certo. É o pensado tirânico, tendo em vista não considerar condição social, tempo, características individuais. Para se conseguir a implantação desse pensado, é preciso, no mínimo, que todos da família pensem exatamente do mesmo modo. Se não, só um modo de agir autoritário garante sua implantação. A família, no caso, é vista prioritariamente como transmissora de cultura. Deve repetir o que sempre foi feito. A “verdade” é aquilo que foi passado pelas instituições.

É um modo impessoal de lidar com esse pensado. Impessoal porque não se posiciona como um indivíduo único, considerando as próprias condições de vida, do momento histórico, das necessidades individuais. Vimos isso ao analisarmos as duas primeiras famílias.

É cômodo também adotar esse pensado, não se precisa pensar, nem mudar nada, principalmente se se tem uma posição privilegiada nesse modo de pensar

família. Mudar para quê? Perder, ou dividir o poder e os privilégios? Pensar e ter que considerar o contexto social mais amplo, que talvez também precise mudar? É um empreendimento que nem todos querem assumir. Principalmente quem tem interesse em que as coisas mudem.

Aferrar-se a esse pensado-tirânico, imutável, pode também trazer a imagem de si mesmo como incapaz ou impotente para fazer uma crítica pessoal e menos para propor uma mudança. Essa pessoa, que acha não saber ou não poder, assume o pensamento daqueles que ela acha que sabem e podem definir regras, valores, expectativas e crenças.

Do que se pode depreender na nossa pesquisa, no trabalho clínico e observação comum, esse pensado-tirânico traz muita insatisfação ao relacionamento familiar, quando os membros menos privilegiados são submetidos, quando não se ouvem nem se permitem críticas, quando não se incorporam contribuições das gerações mais novas. Alguns dos recursos usados pelos descontentes são a mentira, o afastamento, a passividade rancorosa.

O pensado-modelo não entra na vida das pessoas só dessa forma tirânica (mais ou menos branda). Pode ser um pensado-referência, ainda o certo, mas adaptado às circunstâncias da família. Vai-se vivendo, mas com aquela sensação de “se eu pudesse, tudo seria diferente”, “se as coisas tivessem seguido um rumo diferente, minha família seria igual às outras”. Algumas vezes sofre-se com a discriminação ou falatório, noutras habita-se com satisfação a nova família, apenas com a sensação de ser diferente.

Nesse caso já houve uma certa independência, na ação, na escolha que considerou necessidades individuais e do momento. Houve coragem. Implícita está a valorização da escolha pessoal. Família, aqui, além de reprodutora e transmissora da cultura, pode ser também um lugar onde as pessoas buscam seu bem-estar, mesmo que a solução encontrada não siga o modelo vigente.

Quando resolvemos escolher um caminho de vida diferente daquele proposto pelo modelo, estamos criando uma condição nova, que pode vir a ser um novo pensado. Só que agora é o *nosso* pensado, construído com a realidade da nossa vida, nosso sofrimento, nossas conquistas e que mais tarde também poderá ser modificado.

A família vivida: O vivido como solução.

A família vivida refere-se aos modos de agir habituais dos membros de uma família. É a que aparece no agir concreto do cotidiano e que poderá ou não estar de acordo com a família pensada.

A família vivida se manifesta como uma solução, isto é, como caminhos que vamos escolhendo diante das situações que nos vão se apresentando (situações que, na sua maioria, são consequências de nossas escolhas prévias).

O casal entra na relação a dois, com vista à formação de uma família, com uma ou duas propostas de família pensada. Ao tentar pô-las em prática, encontra-se diante do concreto que exige soluções imediatas. Esse concreto tanto pode materializar-se em dificuldades econômicas, como em hábitos de convivência ou em deslocamentos geográficos, por exemplo.

É aí que começam os arranjos e vão-se adotando modos de agir que se cristalizam num vivido às vezes muito distante de um pensado. Por exemplo, um pode acostumar a acomodar-se sempre aos desejos do outro e este, certamente, não era o ideal de relação que essa pessoa queria quando se casou.

Esta solução foi a escolha de uma possibilidade que apareceu como a viável num determinado momento. Ela tem o caráter da realidade vivida, distante muitas vezes de um pensado idealizado, que não conhece barreiras para sua realização.

A solução evidencia as limitações encontradas no dia-a-dia para a realização de um sonho. Só que nem sempre a inadequação é atribuída ao sonho, mas à solução, que aparece como uma prova de incompetência de quem a escolheu. Um exemplo super simplificado: uma pessoa que resolve separar-se do companheiro pode sentir-se “fracassada” porque não manteve o relacionamento. A solução (separação) é considerada como inadequação e não o sonho (impossível, no caso) de convivência duradoura com aquela pessoa. Talvez uma crítica mais sensível ou mais intuitiva no começo do relacionamento impedissem a construção de um castelo de areia.

A solução aparece como o caminho indesejado, vai assumindo o caráter de não escolhido e não imposto pelas vicissitudes da vida. Até mesmo como algo transitório, improvisado, provisório. Algo onde não se habita, acampa-se, arranjando-se como se pode.

Vive-se numa nostalgia de um pensado irrealizado e irrealizável quando não se encaram as soluções como viabilizações de escolhas feitas segundo as possibilidades e limites do momento.

Quando se passa a habitar a solução ela vai assumindo o caráter de uma construção que servirá de base para um novo pensado.

Exemplos de soluções que tiveram que ser tomadas, mas que eram o caminho idealizado:

- a. A família sem o pai, por decisão de separação, em que há demora em estabelecer novas regras e *modus vivendi*, para a família de pais separados é um sinal de que se está “acampando” e não habitando a nova família. A relutância em mudar hábitos carrega a nostalgia de um sonho que não se pode ser vivido e assinala a dificuldade de adaptação a uma nova realidade e, conseqüentemente, a apropriação dela.
- b. A mulher que adquire uma atividade profissional para participar na divisão das despesas e não se organiza para criar uma estrutura para cuidados com as crianças. Isto denota a expectativa (ou desejo) de que essa situação seja transitória.
- c. Famílias só de mulheres devido ao abandono pelos homens que têm a sensação de serem “diferentes” ou “menos” pelo fato de não se estruturarem segundo o modelo de um homem provendo a família, indica uma não apropriação da solução.

O vivido como repetição de padrões aprendidos.

Esses modos de agir são uma herança de outros vividos, geralmente nas famílias de origem de cada membro do casal. Nestas aprende-se modos de relacionar-se com o outro, que refletem os significados que foram sendo atribuídos ao outro, ao mundo e à vida.

Modos de ser com o outro podem ser aprendidos por imitações de significados que vão sendo atribuídos às situações e como soluções para problemas de interação. Exemplificando: (super-simplificando) numa família onde todos falam alto pode-se aprender, por imitação (ou até para ser ouvido), a falar alto também. Uma criança submetida a punições rigorosas quando desrespeita alguma regra (um problema de interação) pode desenvolver o hábito de mentir para evitar o castigo.

Conforme o significado que se atribui a uma situação são as ações que decorrem dela como resposta. Muitos modos de ser habituais, não aprendidos nos

anos de convívio com a família, fixam-se e são transferidos para outras relações fora dela.

Esse significado é atribuído não só a uma tentativa pessoal de organizar a experiência num todo significativo; ele pode ser assimilado a partir de mensagens que são explicitamente passadas via discurso das pessoas da família, ou via comportamentos. É o caso dos mitos, crenças e valores, que vão desde aqueles restritos à “cultura” familiar até os partilhados pela sociedade mais ampla. Eles são os responsáveis pela demarcação de direitos, deveres e posição na hierarquia dos membros da família enquanto membros da sociedade e enquanto pessoas.

A interpretação das mensagens implícitas no discurso e/ou comportamentos das pessoas da família podem ou não corresponder àquilo que elas desejam transmitir. De qualquer forma, essa interpretação passa a ser orientadora tanto para a leitura dos modos de agir daquelas pessoas, como para as ações em relação a elas. Pode também, em um processo de transparência, passar a orientar leituras e ações em relação a outras pessoas fora da família, em situação semelhante. Exemplificando, imaginemos uma situação familiar na qual o amor tem que ser vivido de forma exclusiva: amar um dos pais significa estar contra o outro. Isto pode ser passado de formas diferentes para a criança, desqualificando o outro, evitando situações de contato, expressando desagrado quando da aproximação da criança com o outro. É um discurso verbal e não verbal que pode ser interpretado pela criança como “para amar um eu tenho que ser contra o outro”. Aqui está sendo apresentada uma última proposição de uma análise mais complexa, cabendo esclarecer que tanto esses desejos como mensagens não estão definidos dessa forma para os protagonistas. Pode ser mesmo que surja essa interpretação na criança sem que os pais tenham aquele tipo de comportamento, não há necessariamente uma relação causal entre modo de agir dos pais e a interpretação da criança ou jovem.

Continuando o exemplo, a pessoa que, entre outras interpretações orientadoras de relações, tem essa de “para amar um eu tenho que ser contra o outro”, pode, na construção de sua própria família, instaurar esse tipo de modelo de interação.

Nem sempre se pode fazer um histórico completo de uma determinada forma de interpretar relações ou acontecimentos ou aspectos da vida. Como as interpretações vão se formando, se fixando e até se modificando é um processo longo, do qual muitas etapas passam despercebidas pela própria pessoa.

O importante é tomar conhecimento delas e propor-se a ver outras possibilidades de interpretações dessas relações, acontecimentos e aspectos da vida.

Essas interpretações e ações subsequentes manifestam-se no agir irrefletido do cotidiano. Muitas vezes não correspondem ao pensado idealizado, mas impõem-se como modelos de ação aprendidos no convívio com a família de origem. Isto é, pode-se ter desenvolvido uma “teoria” de como seria um tipo de relação, pai-filho, homem-mulher, por exemplo, e que muitas vezes é o antímodo do que foi vivido anteriormente. É o caso do filho rebelde que vira um pai conservador.

Nesse exemplo, a única forma de ser pai que aquela pessoa aprendeu foi ser conservador, distante. Ele vê a relação com o filho como só podendo ser assim. Fixa-se nesse modo de ver a relação pai-filho. Os atritos que passa a ter com os filhos vêm desse modo de interpretar a relação. Ele pode mesmo temer que uma aproximação com o filho leve a uma perda de autoridade, tal como ele interpreta autoridade. Se ele se conscientiza desse seu modo de relação, se ele descobre novas possibilidades de viver essa relação, ele poderá vir a agir diferentemente.

Isso nada mais é do que refletir sobre o vivido, sobre aqueles hábitos cristalizados. São modos de agir que não dão certo, mas que não mudamos (embora sonhemos com uma relação harmoniosa).

Para se chegar à mudança, muitas vezes precisamos da ajuda de outras pessoas. Alguém que facilite a descoberta de novas possibilidades de ação e auxilie na criação de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as relações.

SZYMANSKI, H. **Trabalhando com famílias**. CBIA/SP, IEE -PUC/SP: São Paulo, 1992.

- **Página:** “Como conhecer a família”.

Algumas sugestões e cuidados quando se trabalha com famílias.

Serão apresentados alguns cuidados que as pessoas que desejam trabalhar com famílias devem ter. Eles poderiam ser resumidos como a preocupação constante em respeitar aquelas pessoas com as quais trabalhamos, na sua individualidade, nas suas crenças e valores.

a. É desejável que aqueles que pretendem trabalhar com famílias façam uma reflexão crítica a respeito das próprias experiências com sua família (de origem, pai, mãe, irmãos, tios, avós; e construída, mulher/marido, filhos) e procurem conhecer os valores, crenças e mitos que foram se desenvolvendo a respeito do que é família.

b. Procurar compreender a problemática apresentada e evitar julgamentos baseados em preconceitos científicos, moralistas ou pessoais. Pode-se lembrar aqui de um exemplo citado por uma assistente social a respeito de uma criança que foi deixada num centro de atendimento por sua família que desapareceu. Depois de alguns meses, reapareceram para buscar o filho. Disseram que não tinham meios de sustentar a criança, por isso deixaram-na lá, onde achavam que estaria melhor do que com eles. Em momento algum acharam que tivessem abandonado a criança. *Deixar o filho lá* era sua interpretação peculiar de “cuidados com a criança”. Só é possível dialogar com essa família, em vista de mudanças no seu modo de agir, se primeiro tentarmos compreender o seu referencial, sem julgá-la, recriminá-la, simplesmente porque não partilha de nossos valores.

É óbvio que, quando se trata de famílias com procedimentos que ameacem a vida e a integridade da criança e adolescente, como no caso de violência física e abuso sexual, a ação tem que ser imediata e radical, o que não exclui a necessidade de um atendimento à família e ao agressor (vide arts. 129 e 130 do ECA).

c. O saber acumulado na área de estudos da família é útil na compreensão da problemática apresentada e no alargamento do campo de possibilidades de ação, mas as escolhas de conduta estão no âmbito da própria família. Lembramos novamente que situações que ameacem a vida e a integridade da criança e do adolescente não estão no âmbito de escolha da família. Valores de sobrevivência tem prioridade sobre quaisquer outros. Agressões físicas e sexuais tem que ser interrompidas, antes de qualquer outro procedimento com as famílias. Mas em situações que envolvem problemas como procedimentos disciplinares, de higiene, de acompanhamento escolar e de saúde física e mental, as famílias, junto com os orientadores podem ir construindo juntos as alternativas de mudança. É o caso de um grupo de mães que escolhiam temas de interesse comum, reuniam-se e, com a coordenação de uma orientadora,

trocavam suas experiências. Numa dessas reuniões, uma das mães descreveu uma forma extremamente criativa de ensinar divisão para seus filhos, enquanto escolhia feijão. Em outras reuniões, falou-se de métodos disciplinares, em outras, orientação sexual. As conclusões a que se chegava eram muito mais possíveis de serem postas em prática do que se o orientador viesse com soluções prontas.

d. As pessoas da família e as que coordenam os trabalhos estão numa relação dialógica, na qual todos têm a possibilidade de expor-se à mudança no processo de compreender o que está acontecendo. A troca de informações possibilita a descoberta de significados comuns. Esta é a atitude que considera a família como sendo capaz de, com a devida orientação, encontrar saídas para seus problemas, de forma a possibilitar a seus filhos desfrutar os seus direitos, conforme ditam os artigos 15 a 18, do Capítulo II (ECA), que trata do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade da criança e adolescente. Neste trabalho os orientadores também ampliam sua própria compreensão das diferentes formas de ver que as famílias têm a respeito de suas funções e responsabilidades diante das crianças e adolescentes e de suas possibilidades de ação.

e. Para quem coordena os trabalhos: a atualização e a utilização de conhecimentos técnicos na área é tão importante quanto o estado de alerta (alimentado pelo processo avaliativo) para a própria forma de atuação na família.

f. Para o grupo participante: o conhecimento de seu desenvolvimento no decorrer dos trabalhos (com informações fornecidas pelo processo de avaliação) possibilita uma visão do processo, um plano de ação, uma perspectiva futura e a percepção da sua própria responsabilidade na escolha das alternativas.

Alguns pressupostos para intervenção em famílias.

a. Modos de relações interpessoais são aprendidos e podem ser modificados quando se propõe mudar uma interpretação, ou uma forma de ver alguma coisa, trata-se de aprender a olhá-la por outro ângulo. Num encontro de famílias uma mãe apresentou a seguinte “descoberta” feita dias antes: ela

queria ver se, evitando bater em sua filha de três anos, que só queria ficar no colo, ela obteria algum êxito. Até então ela achava que batendo, a menina pararia de insistir, o que não acontecera. Ela narrou as “conversas” que havia tido com a menina e surpreendeu-se com os bons resultados. Enquanto ela interpretava o comportamento da filha como “teimosia” (um enfrentamento, portanto) ela reagia mostrando sua força. Quando ela saiu dessa interpretação e passou a ver o comportamento da filha como falta de informação, o padrão de interação mudou.

b) Ao longo do tempo as pessoas desenvolvem “teorias” (opiniões, noções gerais) que são interpretações e avaliações que vão se organizando, a família pensada. Além disso, vão escolhendo maneiras específicas de viver umas com as outras em família, que vão se cristalizando no cotidiano, a família vivida.

Pensado e vivido estão ligados entre si, um influenciando o outro. Essa influência pode se dar de várias formas.

No exemplo da mãe que parou de bater na filha e teve bons resultados, esse modo de viver a relação (parando de bater) pode mudar um “pensado”. Antes seu “pensado” era: “criança teimosa tem que apanhar” e agora mudou para “ela insiste porque não entende”. Esse novo “pensado” passa a influir no vivido, modificando-o.

Mas o pensado pode influir no vivido, perpetuando formas de ação ineficientes. Seria o caso, no exemplo acima, daquela mãe continuar batendo. Deve-se lembrar, entretanto, que certos “pensados” devem ser mantidos porque perpetuam modos de ação que promovem o crescimento de todos dentro de uma família. É o caso do “pensado”: “Todos têm o direito de expressar suas opiniões”. Os “bons” pensados devem ser valorizados e mantidos.

Em nosso cotidiano, diante das escolhas todas que temos que 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 encaminham para uma direção e, ao mesmo tempo, informações novas nos empurram para outras. Para muita gente o que está estabelecido no ECA como direitos da criança será uma grande surpresa. Pessoas que pensam: “Eu tive que parar de estudar com 9 anos para ajudar minha família e meu filho também vai fazer o mesmo” ou “Eu apanhei muito quando era criança, mas hoje dizem que é violência”, terão que mudar modos arraigados de pensar.

Muitas vezes nossos valores colidem entre si e não sabemos que rumo tomar: “Se apóio meu filho, ofendo meu marido”.

É um longo caminho, cheio de ambiguidades esse de encarar o vivido e o pensado. Difícil também é o de ir construindo um pensado pessoal, crítico, Difícil porque implica também uma responsabilidade pessoal pela escolha dos rumos do vivido. Se um pai decide que não bate mais no filho, ele corre o risco de ser responsabilizado, pelo resto da família, por todas as ações indisciplinadas do filho: “Ele está assim porque você não bate...”. “Desse jeito ele vira delinquente!” e assim por diante. Não é fácil!

Pode-se perceber que o vivido e o pensado não ocorrem num vazio, mas acontecem na interação com os outros, envolvendo emoções, sentimentos. Não é o nosso objetivo nos alongarmos nessa análise, mas não pode deixar de ser dito que sentimentos são um ingrediente essencial na construção de nosso modo de ver o mundo.

Uma pessoa que cresce num ambiente onde a violência é a moeda corrente vê o outro e o mundo de forma muito diferente de alguém que foi acolhido num ambiente onde havia respeito pessoal.

Medos, culpas, ressentimentos dirigem nosso modo de perceber o outro e o mundo de forma muito diferente que coragem, autoconfiança, esperança.

A forma que a elaboração de nossas experiências vai tomando passa pelos sentimentos envolvidos durante o processo de formação. O mesmo ocorre quando queremos mudar. Imaginem aquele pai que quer parar de bater no filho, rompendo a barreira da tradição. E o medo de estar tomando uma decisão danosa para o filho? E a insegurança ao enfrentar o resto da família? E a acusação de “frouxo” pelos outros homens da comunidade?

Isso tudo nos faz pensar na complexidade desse processo. Por isso escolhemos começar pela busca das ideias que estão por trás de nossas ações. Escolhemos buscar as ideias e suas relações com as ações porque acreditamos que:

- precisamos ter claro que nossas ações são orientadas por ideias, que construímos ao longo de nossas vidas;
- nossas ideias podem mudar se assim o desejarmos;
- mudando nossas ideias, temos um bom caminho andado para mudar nossas ações;
- mudando nossas ações, também reformulamos nossas ideias.

Após essas considerações, podemos ver que aquilo que pensamos e vivemos está sempre interligado, e tanto a mudança de nossas ações como de nossos modos de pensar podem mudar a direção de nossas vidas.

Compreender como pensamos e como vivemos é, a nosso ver, o ponto de partida para um trabalho de mudança. Vamos definir esse compreender como a capacidade de pôr em palavras, descrevendo, a nossa forma de agir e pensar, como se déssemos um passo atrás e nos observássemos. Ao descrevermos nosso modo de pensar, estaremos tomando contato com os referenciais para as nossas escolhas de vida. Isto é, ajo nessa direção, ou, gostaria de agir sempre nessa direção, porque este é o modo de agir sempre nessa direção, porque este é o modo de agir que considero bom, certo, desejável. Num relato, um menino é mandado para fora de casa porque é “filho do azar”. Tal modo de pensar da mãe dirigiu suas ações no sentido de acabar por expulsar o filho do convívio familiar. Este é um exemplo extremo e foi usado para mostrar até onde um pensamento pode influir na vida de uma pessoa.

Para ajudar as pessoas no seu processo de mudança, ajudando-as a se comprometerem, dispõem-se de vários recursos. Vamos apresentar na próxima parte um que acreditamos ser um modo eficiente de trabalhar com a mudança. Acreditamos que algumas famílias têm condições de oferecer a seus filhos, e aos demais membros, uma vida melhor se mudarem alguns padrões de pensamento e de ação.

SZYMANSKI, H. **Trabalhando com famílias**. CBIA/SP, IEE -PUC/SP: São Paulo, 1992.

- **Vídeo:** “Família é... Documentário”; Universidade Federal do Pampa (documentário disponibilizado no *YouTube* que apresenta as concepções de família a partir do olhar das crianças;



<https://www.youtube.com/watch?v=rXdEgP012ig>

- **Fórum:** Compartilhando experiências sobre a relação com as famílias dos educandos.

Olá, cursist@s!

Proponho para essa discussão, uma troca de experiências sobre situações vivenciadas por vocês junto às famílias dos educandos, dentro do contexto escolar.

Procurem relatar os momentos e como se sentiram em relação a eles.

Após realizarem a postagem, leiam as experiências compartilhadas pelos colegas e comente-as! Dessa maneira, o nosso fórum ficará muito mais interativo e significativo!

Conto com a participação de todos!

Abraços;
Bruna Lucena Biscáia.

4.2 Unidade Temática II: A escola.

Proposta a distância:

- **Apresentação no Google:** “A busca por uma escola cidadã”.

A escola, que inclui toda comunidade educativa, congrega com a proposta da Escola Cidadã, a qual Paulo Freire, citado por Gadotti (1997), define como:

[...] aquela que se assume como um centro de direitos e deveres, que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela, que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço, que é coerente com a liberdade, com o seu discurso formador, libertador, que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos, educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, é uma escola de comunidade, de companheirismo, de produção comum do saber e da liberdade, que não pode ser jamais licenciada, nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE *apud* GADOTTI, 1997, p. 11-12).

Por meio da cidadania, do conhecimento e do respeito às especificidades locais, da democratização do poder, liberdade, solidariedade, felicidade, sustentabilidade, postura crítica e identidade cultural, a Escola Cidadã propõe a formação de sujeitos políticos capazes de intervir na realidade.

A concepção da escola cidadã entende que a escola que temos não é uma instituição dissociada do contexto social mais amplo e que ela é resultado da ação humana, sendo possível, portanto, visualizar a construção de uma nova escola que, dialeticamente, vá possibilitando a construção da nova sociedade, com a qual sonhamos. Mas para projetarmos o que queremos é necessário que conheçamos a realidade concreta que constitui a escola e a realidade que a circunda: “a utopia exige conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não penetro para conhecê-la” (FREIRE, 1980, p. 28).

A cidadania, na concepção da Escola Cidadã, prevê a consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia nos contextos intra e extraescolar. Sob este viés, a democracia fundamenta-se em três direitos: Civis (segurança e locomoção), Sociais (trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.) e Políticos (liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc.) (GADOTTI, 2004, p. 38-39).

Contudo, além da concepção progressista de cidadania defendida e apresentada pela Escola Cidadã, há outras concepções de cidadania, como a liberal, a neoliberal e a socialista democrática:

A concepção liberal e neoliberal de cidadania, que defende o “Estado mínimo”, a privatização da educação e que estimula a concentração de renda, entende que a cidadania é apenas um produto da solidariedade individual (da “gente de bem” entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado. A cidadania implica em instituições e regras justas. O Estado, numa visão socialista democrática, precisa exercer uma ação, para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios, fazendo valer as regras definidas socialmente (GADOTTI, 2004, p. 39).

Assim como a cidadania, a autonomia e a participação também são pressupostos que orientam as ações da Escola Cidadã. Autonomia, enquanto natureza do ato pedagógico, estabelece, executa e avalia o próprio Projeto Político-Pedagógico por meio da participação oportunizada por uma gestão democrática. Para tanto, é preciso:

[...] uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 2004, p. 35).

Nesse sentido, a autonomia e a participação da Escola Cidadã não se limitam à recepção de informações preestabelecidas em algum documento ou reunião. Toda a comunidade educativa deve estar presente, participando deliberativamente não apenas nas reuniões de Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres e reuniões de pais, mas também no planejamento de ensino, na organização de eventos culturais e ações de projetos pedagógicos.

Ao contrário do que foi posto até aqui, enquanto visão histórica, a escola deve pautar a sua prática no diálogo, nos relacionamentos e na ética do encontro, cujo objetivo é criar condições para a aprendizagem (MALAGUZZI *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

É preciso reconhecer que a escola é uma instituição em que os sujeitos trocam experiências, constroem conhecimento e seu entendimento de mundo. A escola deve ser concebida como lugar de cidadania e liberdade, na qual educandos, educadores e famílias podem se envolver em um processo de deliberação e discussão que visa ao progresso de todos.

Acrescenta Paulo Freire (2000) sobre o assunto:

Não existe um processo educacional neutro. A educação ou funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então torna-se a “prática da liberdade” – o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo (FREIRE, 2000, p. 15).

A escola é um espaço social e cultural. Dessa maneira, ela pode contribuir como um espaço que oportuniza reflexões críticas, ou como potencializadora da manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, Cortella (2000) afirma:

A compreensão da relação sociedade/escola tende a abrigar, grosso modo, três posturas: o otimismo ingênuo, “que atribui à escola uma missão salvífica”; o pessimismo ingênuo, no qual nada mais é do que “Instrumento de dominação” e; otimismo crítico, onde ela é percebida como instituição social contraditória que comporta, ao mesmo tempo, a conservação e a inovação, podendo “servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, funcionar como instrumento para mudanças” (CORTELLA, 2000, p. 131-136).

Além disso, a escola também precisa desconstruir os valores impostos à sociedade atual pelo Neoliberalismo, os quais incentivam os sujeitos a se entender capazes de vencer e alcançar sucesso sozinhos, desde que tenham habilidades suficientes para competir e ganhar dos demais. Ao contrário, a escola tem o papel de fortalecer o sujeito coletivo para buscar novas identidades e competências político-pedagógicas.

No que se refere à finalidade da escola, Bordignon e Gracindo (2006) discutem as dimensões individual e social:

A educação escolar realiza sua finalidade tanto na dimensão individual, no espaço das consciências humanas, quanto na dimensão social, pois vive e se realiza no espaço coletivo, na relação com o outro, em um tempo e espaço determinados. Assim, a escola tem sua finalidade definida na filosofia da educação, que concebe o ser humano em suas dimensões individual e social, e na sociologia, situando-a no tempo e espaço social. Os fins da educação situam a finalidade da escola no desenvolver o ser autônomo e livre, mas que se realiza pelo fazer ao relacionar-se com os outros, na construção de uma nova sociedade. Assim, a finalidade da escola, nos regimes democráticos, se fundamenta na concepção de homem histórico, autônomo e livre, vivendo solidariamente entre iguais num espaço e tempo determinados (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p. 154).

Defendo uma escola que fundamenta a sua prática nas concepções política e pedagógica, ou seja, que se corporifica em uma proposta político-pedagógica: política, no sentido de promover a ação transformadora da sociedade, e pedagógica, enquanto essência da função escolar.

Assim, é de fundamental importância que as concepções de instituição escolar sejam apresentadas, discutidas e ressignificadas, colaborativa e permanentemente,

com todos os atores envolvidos nesse espaço, a fim de que a escola seja compreendida como instrumento de transformação social.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora.** UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Vídeo:** “O que caracteriza uma escola democrática?” Vitor Paro



<https://www.youtube.com/watch?v=pGG3Or2WhQ8>

- **Página:** Texto “Culpar a família”.

Antes de responsabilizar os pais pela não-aprendizagem, a escola deve se livrar de preconceitos e repensar seu projeto de formação

POR:

Caroline Ferreira

01 de Agosto de 2012



"As famílias são desestruturadas." "Os pais não participam das reuniões nem querem saber se o filho faz a lição de casa." Infelizmente, frases como essas são muito usadas pelos educadores para justificar o baixo desempenho dos alunos. Segundo um levantamento feito pelo movimento Todos pela Educação, de São Paulo - com base nas respostas do questionário respondido pelos professores durante a aplicação da Prova Brasil de 2009 -, aproximadamente 88% dos docentes do 5º ano do Ensino Fundamental afirmam que a principal causa dos problemas de aprendizagem é a falta de assistência e acompanhamento do trabalho pedagógico por parte da família. A porcentagem de docentes que compactua com essa ideia é assustadora - principalmente porque ela é um grande equívoco. Ao atribuir as razões do sucesso ou do fracasso a uma única instituição - e ainda por cima externa -, a escola está repassando suas incumbências e abandonando justamente aquele que mais precisa de apoio: o aluno.

Os pais têm um papel muito importante na Educação e devem ser constantemente convidados a conhecer o trabalho pedagógico e a participar dele. Porém a aprendizagem ou não dos conteúdos curriculares está diretamente ligada à forma como eles são ensinados - e, portanto, à capacidade dos docentes de bem exercer sua função. "É preciso deixar claro que a responsabilidade de construir o conhecimento formal é da escola", destaca Alexsandro Santos, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Ele explica que a origem desse tipo de transferência pode ter origem na idealização que há em torno do estudante perfeito: "Espera-se que a criança chegue à sala de aula já imersa na cultura letrada, quando sabemos que a realidade é completamente diferente. Para grande parte dos matriculados nas redes públicas, é na escola que acontece a aproximação - ou, às vezes, o primeiro contato - com o mundo da escrita".

Para acabar com essa forma de preconceito, a equipe gestora deve investir na formação dos professores - com recursos pedagógicos, eles poderão ensinar a todos, independentemente das condições familiares - e assim atingir bons resultados. E também investir na integração da família ao processo de ensino. "Uma das maneiras é usar os encontros com os pais para explicar o que está sendo feito na escola para que os alunos aprendam e a importância desse processo para a vida deles", afirma Priscila Cruz, diretora executiva do Todos pela Educação.

Referência: Revista Nova Escola, por Caroline Ferreira.

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/319/culpar-a-familia>

- **Livro/Texto:** “A escola do século XXI é inclusiva?”

Falar do direito de todos à educação diante do contexto atual que estamos inseridos, uma sociedade neoliberal, capitalista, que é excludente em sua raiz, devido a exploração do trabalho humano e a apropriação dos bens produzidos coletivamente para uma determinada classe social, detentora do controle dos meios de produção é, no mínimo, contraditório e exige de nós, educadores, uma análise crítica e reflexiva.

A inclusão e exclusão a qual me refiro nessa discussão não diz respeito exclusivamente às pessoas com deficiência, mas a todos os educandos e também às suas famílias e à comunidade. É a inclusão/exclusão escolar no sentido amplo da palavra.

1. Reflexões sobre a escola atual: na contramão da inclusão

A inclusão que acontece na instituição educacional se trata da inclusão marginal, na qual crianças, famílias e comunidades, com ou sem deficiência, estão apenas inseridas e não incluídas, de fato.

Por mais contraditório que possa parecer, a escola do século XXI ainda espera por um padrão de educando e família, e quem não se encaixa nele é excluído. Espera por um ideal de família, ou como ouvimos falar, “família estruturada”, o que reconhecemos por família nuclear, e qualquer situação diferente deste “padrão” é considerado desestruturado e problemático. Além disso, a escola (em geral), espera e entende que a participação das famílias e/ou comunidade ocorra em momentos específicos como reunião de pais, festas escolares, auxílio nas tarefas de casa e algumas vezes nas reuniões de APM e Conselho Escolar, nas quais, geralmente, “as regras” são ditadas pela escola. Isso tudo baseado recorrentemente em dois propósitos: “cumprir a legislação” e conseguir auxílio financeiro para a escola.

A respeito da ausência de participação ou “falsa participação” e exclusão das famílias no contexto escolar, Freire (2001) lembra:

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática

educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar...Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação (FREIRE, 2001, p.73)

Em face dessa contingência, Monteiro (2000), classifica a relação da escola com as famílias em quatro tipos: a primeira é a relação burocrática-formal, na qual a escola interage com as famílias dos educandos apenas no mínimo necessário para cumprir o que dispõe a lei e o que impõe os usos e costumes da cultura escolar brasileira. Matrículas, algumas reuniões formais, algumas solenidades, algumas convocações para tratar os temas específicos (geralmente reclamações) e ponto final. Infelizmente essa é a relação mais comum entre família e escola no contexto atual. A segunda é a relação tutelar, na qual a escola se envolve mais intensa e calorosamente com os responsáveis dos educandos, mas o fazem como se fossem a extensão de seus filhos, como se eles fossem também educandos. Dessa forma, esse tipo de relação, que geralmente ocorre com famílias muito pobres, com nenhuma ou pouquíssima escolaridade, as famílias são realmente tuteladas pelos educadores escolares. Percebo esse tipo de relação também presente em falas e ações de alguns educadores e até mesmo de políticas públicas no formato “escola para pais”. O terceiro tipo é a relação pragmático-utilitária, na qual a escola tem uma visão instrumental da família, pois a vê como uma fonte de recursos materiais, financeiros e de trabalho voluntário, para a escola realizar seus objetivos administrativos ou pedagógicos. As famílias são chamadas a prestar serviços, envolver-se em campanhas, participar de quermesses, promoções e outros tipos e iniciativas nesta linha. Esse tipo de relação tem sido defendida e compreendida por educadores e até mesmo famílias e comunidade como as únicas formas de participação. E por fim, esclarece sobre o quarto tipo de relação que é a participativa e democrática, na qual não existe uma relação de subordinação de nenhuma espécie entre educadores, famílias e comunidade. Todos devem atuar, não de forma paralela, cada um por si, nem de forma antagônica, se opondo uns aos outros, mas de forma convergente e

complementar, cooperando ativamente para atingir objetivos comuns. Esse último é o “tipo de relação” que acredito e que infelizmente é quase inexistente nas escolas do século XXI.

2. A busca pela ressignificação de escola e inclusão.

Início com a premissa de que a escola inclusiva deve promover o exercício da cidadania, socialização, solidariedade e alteridade.

A escola precisa ter clareza sobre a importância de conhecer, respeitar e priorizar as diferentes histórias de vida dos educandos, incluindo as das suas famílias e da comunidade onde estão inseridos. É fundamental que a escola não apenas conheça como também respeite e valorize os conhecimentos prévios, as experiências, dificuldades, habilidades e competências individuais e coletivas.

Corroborando com essa ideia, no que concerne à inclusão das famílias no contexto escolar, Silveira (2009) enumera algumas possibilidades nesse processo:

Valorização dos saberes da família e da escola, construindo um espaço de interlocução e cooperação entre ambas, discussão dos papéis educativos e expectativas mútuas, buscar novas formas de comunicação entre família-escola, incluir as famílias nas atividades escolares e de cunho pedagógico (SILVEIRA, 2009).

É preciso que os educadores compreendam que o ato de educar é compartilhado e que comunidade, famílias e escola precisam caminhar juntas nesse processo.

A escola que inclui é também uma escola humanizadora. É uma escola que, diante de uma sociedade que demonstra todo tipo de preconceito (religioso, político, cultural entre outros), identifica a sua responsabilidade em priorizar e praticar a alteridade.

Uma escola humanizadora é alegre, ama a vida e demonstra alteridade. Nesse sentido, Miranda (2016) ressalta que o sentido da educação está na capacidade de formar sujeitos para convivência plural em sociedade, criando as condições de possibilidade para uma relação de sociabilidade e responsabilidade com o outro, porquanto a experiência pedagógica deve expressar esse sentido por meio do exercício do diálogo e acolhimento à palavra do outro.

Enfim, apesar de a educação ser reconhecida pela legislação como um direito social, a prática social da escola ainda é excludente.

O que vemos atualmente é a manutenção do *status quo* neoliberal, um Estado assistencialista, que garante ao cidadão o direito à educação como caridade e não como direito político.

É preciso que toda a comunidade educativa lute por uma proposta educacional crítica e politicamente atuante, buscando uma sociedade justa, democrática e solidária.

O direito à educação não se limita apenas ao acesso e permanência escolar.

Garantir a inclusão não significa apenas cumprir a lei. Significa levar à escola, crianças e famílias que muitas vezes estão à margem da sociedade e que, como quaisquer outras, são capazes de construir e compartilhar conhecimentos e experiências e ser agentes transformadores da realidade, vivendo na diversidade. Além disso, um dos papéis da escola é praticar a responsabilidade pelo outro, de “se colocar no lugar do outro”, e estimular os educandos a fazerem o mesmo, desenvolvendo e praticando a alteridade.

Sentir-se pertencente do micro ao macro, da sala de aula ao mundo, é o que impulsiona o ser humano a ser agente transformador da realidade.

Enquanto educadores, precisamos ressignificar os conceitos de escola, educador, educando, família e comunidade. Não podemos permitir que o cansaço, a desesperança e/ou as dificuldades nos impeçam de buscar aprimoramento constante em nossa prática; afinal, os educandos têm o direito e a sociedade precisa. Além do mais, precisamos “colorir” as nossas escolas, trazendo de volta a alegria que corresponde às vidas incluídas nessa instituição, abandonando definitivamente esse ranço necrófilo de amor ao poder e de busca incessante pelo disciplinamento dos corpos.

Para que a escola do século XXI seja de fato inclusiva, é imprescindível que toda a comunidade educativa esteja incluída: educadores, famílias e comunidade, de maneira que tenham vez e voz nas decisões nos âmbitos consultivos e deliberativos e também enquanto participantes diretos no processo educativo. Além disso, essa escola deve respeitar e atender às especificidades individuais, garantindo não só a integração, mas principalmente a inclusão de todos. Nessa ótica, a integração garante a inserção dos educandos, famílias e comunidade no contexto escolar e a inclusão

garante o respeito e a valorização pela diversidade e o direito à participação ativa de todos os atores educacionais no contexto escolar.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora**. UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Apresentação no Google/Texto:** “Gestão democrática, participação e autonomia”.

As questões levantadas a seguir buscam trazer para a reflexão a organização da escola na perspectiva democrática e a participação ativa da comunidade, contribuindo com a formação integral do educando e que considerem a vez e a voz dos sujeitos envolvidos. Nesse aspecto, é preciso ainda considerar a autonomia de ambos os lados. Se por um lado, a escola precisa ter autonomia para considerar ações a partir de suas próprias especificidades, por outro, conforme constatamos em reflexões anteriores, a família precisa ter autonomia para participar dessas ações, tendo poder consultivo e deliberativo junto à escola.

Corroborando com tal ideia, em relação à gestão da educação, Naura Ferreira (2001) destaca:

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana (FERREIRA, 2001, p. 306).

Essa afirmação, na qual Naura traz à tona a gestão da escola como elemento para a promoção humana envolvendo princípios sociais, é desconstruída a ideia de gestão que lida apenas com questões burocráticas, que somente delibera arbitrariamente e limita-se apenas a uma equipe técnica. A autora aqui outorga à gestão escolar o poder de construção das relações humanas, princípio no qual essa instituição sempre deveria ser pautada. Se apesar dos diversos estudos e mudanças de concepção, essa premissa ainda hoje é ignorada por muitas instituições, por outro

lado, durante muito tempo, não havia um parâmetro para pensar a gestão dessa maneira.

Assim, é preciso entender como a Gestão Educacional foi concebida ao longo do tempo e como são incorporados ou descartados certos princípios. Portanto, as questões, levantadas a partir daqui, pretendem evidenciar como foram concebidos e desenvolvidos os conceitos acerca da gestão democrática. Inclusive, muito antes de se conceber o conceito de gestão democrática, pelo caminho aqui traçado, será possível observar como as concepções de gestão industrial se constituíram como padrões modelizadores para a gestão escolar.

Para tal, Kuenzer (2006) toma como ponto de partida para essa discussão o cenário do final da Segunda Guerra Mundial. Traz a ideia de que a maneira de gerir a educação é fortemente influenciada pelas necessidades do mercado globalizado,

exigindo cada vez mais qualidade com menor custo, a base técnica de produção fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas no pós-Segunda Guerra até o final dos anos 60, vai aos poucos sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade (KUENZER, 2006, p. 33).

Assim, ao longo de sua análise, a autora destaca que essa substituição teve como base a organização taylorista/fordista, um misto entre princípios de administração científica (Taylor e Fayol) e linha de produção (fordismo). Esse sistema buscava linhas de produção em massa sob o forte olhar de inspetores de qualidade e supervisores, objetivando a fabricação de produtos homogêneos. Tal modelo de gestão compreendia relações de classes bem definidas com fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais.

Kuenzer complementa:

Esta pedagogia do trabalho taylorista/fordista, foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas (KUENZER, 2006, p. 35).

Nesse cenário, a escola, em seu formato hierarquizado e centralizado, garantia a formação dos cidadãos que correspondiam àquele modelo de sociedade e produtividade.

Com a chegada da globalização e a descoberta de novos princípios científicos, novos materiais e equipamentos são criados, possibilitando uma base mais flexível. À medida que a incorporação da ciência e tecnologia passam a ser dominadas pelos trabalhadores e não mais pelas máquinas, a competitividade aumenta.

Em decorrência, as velhas formas de organização tayloristas/fordistas não tem mais lugar. A linha vai sendo substituída pelas células de produção, o supervisor desaparece, o engenheiro desce até o chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador (KUENZER, 2006, p. 37).

A autora acentua que alguns dos conhecimentos exigidos, a partir desse momento, impactarão o novo modelo de ensino e gestão educacional, como a capacidade de se comunicar fazendo uso de línguas estrangeiras, além da língua materna. Há também a perspectiva de formar um cidadão comprometido com o trabalho e a sociedade, responsável, crítico e criativo. Todavia, com a crescente força do capitalismo e a necessidade de competitividade, como já colocado, o que acontece nesse contexto é a ascendência de poucos profissionais mais qualificados em detrimento de uma grande quantidade de indivíduos excluídos, refletindo o padrão de acumulação e evidenciando a pobreza que começa a crescer a cada dia.

Kuenzer (2003) revela que a qualidade na educação só seria possível e acessível a todos, mediante a democratização da sociedade, ou seja, partindo da ideia de que os princípios de formação que o mercado aparentemente propõe e são desejados para esse novo modelo de profissional (cidadão comprometido com o trabalho e a sociedade, responsável, crítico e criativo) fossem dirigidos também ao desenvolvimento social dos indivíduos e não como fim exclusivo de atender aos interesses do capitalismo. Entretanto, seria de uma absoluta ingenuidade supor que um mercado que busca o lucro tivesse como interesse primordial o desenvolvimento social dos cidadãos.

Evidentemente, essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo de formação dos trabalhadores, caso ela fosse assegurada a todos, o que não ocorre. Ao contrário, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa área reforçam cada vez mais a tese de polarização de competências, por meio da oferta de oportunidades de sólida educação científico -tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação, inclusive entre eles (KUENZER, 2003, p. 39).

Ferreira (1998) também traz sua perspectiva a respeito desse cenário, destacando o poder e a forte influência do capitalismo e, conseqüentemente, a consolidação do modelo de gestão delineado:

O avanço científico e tecnológico que se desenvolveu a partir da década de 80 permitiu a formação de oligopólios internacionais e redes globais informatizadas de gestão que possibilitaram as formas globais de interação que presenciamos hoje e que constituem a nova configuração do sistema mundial de produção. Segundo Schaff, estamos vivendo uma nova revolução técnico-científica que engloba três grandes revoluções com enormes conseqüências para a vida humana individual e coletiva: “a revolução microeletrônica”, que mudou o padrão de produção industrial; a revolução microbiológica com sua resultante, a engenharia genética; e a “revolução energética”. O elemento central neste processo é a substituição da eletromecânica peça eletrônica como base do processo de automação, ou seja, é a implantação da “tecnologia de informação” como eixo fundante do processo produtivo, de computadores mais poderosos e mais baratos dotados de inteligência artificial, capazes de atuar em diferentes níveis e de possibilitar técnicas avançadas de integração. Isto significa dizer que se radicaliza, em nossos dias, uma tendência que vem marcando o capitalismo desde o século passado: a ciência se transforma na “primeira força produtiva” e, conseqüentemente, o trabalho criativo e intelectual (FERREIRA, 1998, p. 101).

E continua seus apontamentos, apontando as conseqüências desse cenário nos dias atuais:

Hoje, em vez das enormes corporações do passado com milhares de operários, produzindo desde a matéria-prima aos produtos finais, verticalmente estruturadas com suas imensas redes burocratizadas, se dá a descentralização do processo produtivo. Desta forma, tem-se, em primeiro lugar, o núcleo da produção, com tecnologia de ponta, onde atua a nova base social da produção, o artesão eletrônico é uma rede imensa de pequenas e microempresas espalhadas ao seu redor e com a tarefa de fornecer os elementos a serem transformados por aquele núcleo de alta tecnologia. A primeira conseqüência disto foi a dificuldade nova de organização dos trabalhos nestas novas condições, o que ocasionou, em muitos lugares, o desmantelamento das burocracias sindicais corporativas, processo este que tem significado uma diminuição expressiva da presença e da marca dos trabalhadores na sociedade e no Estado, com a conseqüente diminuição da consciência dos direitos sociais. A segunda conseqüência é o desemprego progressivo que se avoluma dia após dia, gerando insegurança e marginalização cultural (FERREIRA, 1998, p. 102).

Diante desse quadro, surge um pensamento estratégico do mercado para atender às novas necessidades da qualificação profissional a serviço da manutenção do *status quo* do capitalismo. Sob essa perspectiva, o projeto de educação que se pretende está limitado aos interesses do mercado. Dessa maneira, a educação formal e o mercado de trabalho, a educação e a economia, estão intrinsecamente

relacionadas e levam-nos a pensar sobre os mecanismos de distribuição de renda e equalização social.

Para Oliveira (1999, p. 74), “o termo equidade refere-se à disposição de reconhecer o direito de cada um, mesmo que isto implique em não obedecer exatamente ao direito objetivo, pautando-se sempre pela busca de justiça e moderação”.

O conceito de equidade social, da forma como aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Internacionais ligados à ONU e promotores da Conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual (OLIVEIRA, 1999, p. 74).

Entretanto, para a autora, não é essa a conotação atribuída à equidade social no atual momento. No que se refere à formação dos trabalhadores, o novo discurso do mercado refere-se a um trabalhador de novo tipo para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível, todavia, lançando um olhar crítico, é possível constatar que essa formação que deveria ser para todos os trabalhadores, na realidade, não ocorre.

Kuenzer (2003) ratifica essa ideia quando afirma:

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa área reforçam cada vez mais a tese da polarização das competências, por meio da oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação, inclusive entre estes. Na verdade, cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados. Completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, há uma grande massa de excluídos, que cresce a cada dia, como decorrência do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por esse novo padrão de acumulação (KUENZER, 2003, p. 38).

Nesse cenário, as modificações no modelo de gestão industrial e conseqüentemente escolar revelam a real intenção de “dar ao cidadão liberdade sob tutela, por motivo de força/interesse maior do mercado”, o que vai totalmente de encontro à democratização da educação e, por conseqüência, da sociedade defendida neste trabalho, no qual entendemos que todos os bens materiais e culturais devem estar disponíveis a todos os cidadãos. O desafio, para que ocorra uma

transformação nesse sentido, é ainda maior quando identificamos que, além dos esforços neoliberais, essa estratificação entre os trabalhadores dificulta ainda mais a mobilização e a organização coletiva.

Haja vista que até aqui foi abordada a questão da gestão educacional no cenário mundial, para avançarmos nessa discussão e compreendermos aspectos essenciais da gestão educacional do nosso País, é necessário que façamos, mesmo que breve, um resgate histórico de organização e reorganização das relações de poder da sociedade brasileira, conforme apresenta Melo (2001):

Os traços predominantes do autoritarismo, seja em épocas coloniais, em regime escravocrata, na fragilidade da República dos Marechais, no populismo ou na ditadura militar, forjaram heranças muito fortes na democracia conquistada a duras penas pela sociedade brasileira. O aperfeiçoamento de relações de poder democratizadas e com respeito à cidadania do povo, disputa espaço, dia a dia, com as conservadoras políticas de fisiologismo e coronelismo ainda existentes no Brasil (MELO, 2001, p. 243).

Tendo como precedente essa “herança” histórica, infelizmente, práticas autoritárias ainda são encontradas não só em escolas brasileiras, mas também em vários outros contextos da sociedade. Nesse sentido, é importante percebermos que a discussão sobre a gestão democrática nas escolas não está dissociada da luta pela democratização da sociedade. Para Ferreira:

A gestão da educação compete a direção do processo de organização e o funcionamento de instituições comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira, por meio de um novo conhecimento que ilumine as diversas formas democráticas de condução do processo educacional (FERREIRA, 1998, p. 104).

Essa concepção de gestão escolar, pautada em princípios democráticos pensada pela autora, vem mais uma vez corroborar com tudo que este trabalho defende. Entretanto, no atual contexto, sob a lógica do Neoliberalismo, o tema gestão está relacionado aos paradigmas que fundamentam as mudanças conservadoras na maneira de pensar a sociedade e a gestão educacional. O discurso aparenta a intenção de propor novas políticas para promover melhorias para a educação; no entanto, “a essência do discurso é facilmente desmistificada se questionarmos o seu caráter público e democratizante e a sua perspectiva de inclusão social” (MELO, 2001, p. 244).

O discurso neoliberal, trazido para o interior das escolas, é o da qualidade total da educação, no qual se propõe a gestão empresarial como modelo a ser seguido, visando o pragmatismo pedagógico e a busca por resultados por meio da competitividade e individualismo. É interessante notar que, embora os estudos atuais indiquem uma urgente mudança no modelo de gestão apresentado, o grande período vivido na educação à mercê de interesses neoliberais cria um enraizamento dessas práticas e concepções, fato que remete à necessidade de ampla formação e conscientização acerca da gestão democrática.

Sobre o papel da escola nesse sentido e nesse cenário, Angela Antunes (2005) faz a seguinte provocação:

Se visamos a **formação do sujeito histórico**, capaz de gerir a mudança e ser promotor da democracia, da convivência com justiça social, solidariedade e sustentabilidade, a educação que promovemos na escola precisa ampliar sua atuação para muito além de atender às exigências do vestibular ou do mercado de trabalho tal como é concebido e vivido no contexto da sociedade capitalista, fundamentado na dominação e exploração. O papel da escola cidadã e democrática é criar condições para o bem viver (ANTUNES, 2005, p. 22).

No que se refere à democracia, é imprescindível trazeremos à baila o amparo legal garantido pela Constituição Federal (1988), marco do processo de consolidação da democracia no Brasil. Conhecida como Constituição Cidadã, garantiu aos cidadãos direitos que outrora foram cerceados.

Em relação à Educação, o artigo 206, inciso VI do capítulo III, Seção I, consagra a gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino brasileiro deve ser ministrado. No artigo 205, a Carta Magna determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família:

Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a gestão democrática, enquanto princípio, coaduna com o Estado Democrático de Direito consagrado pela Constituição Brasileira.

Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) confirma os princípios da gestão democrática, assinalando a presença da liberdade e da solidariedade humana na ação educativa:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No inciso VIII do artigo 3º, A LDB indica a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino e trata a incumbência dos estabelecimentos de ensino:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de: VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Portanto, é preciso compreender que “há uma sutil, porém essencial diferença entre compartilhar a gestão e democratizar a gestão” (MELO, 2001, p. 246).

O que vem sendo posto pelas políticas de governo é o primeiro conceito, como concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver pessoas e buscar aliados de “boa vontade” que se interessem em “salvar a escola pública”. Para compartilhar a gestão, não é preciso explicar a situação precária em que se encontra a escola pública, nem tampouco identificar os responsáveis e os determinantes deste quadro. É bastante comprovar que a realidade é grave e precisa ser resolvida, estando a solução nas mãos da comunidade escolar estende-se os pais, os alunos, os trabalhadores em educação (nos documentos oficiais especificados em professores, diretores, anulando-se os funcionários administrativos), as diversas associações do bairro e os empresários. A participação, dever de ofício para uns e voluntariado para outros, revela uma concepção que se afasta da ideia de controle social e se aproxima do conceito de gerência (MELO, 2001, p. 246).

A participação de uma sociedade realmente democrática está muito além do voto nas eleições periódicas para ocupantes de cargos parlamentares e executivos do Estado. Paro (2018), citando Bobbio (1989), revela que uma efetiva democracia social

exige o permanente controle democrático do Estado, de modo a levá-lo a agir sempre em benefício dos interesses dos cidadãos. Esse controle precisa exercer-se em todas as instâncias, em especial naquelas mais próximas à população, onde se concretizam os serviços que o Estado tem o dever de prestar, como é o caso da escola pública (PARO, 2018, p. 20).

Portanto, é imprescindível que a escola, por meio de uma gestão democrática, favoreça a participação de toda comunidade educativa, incluindo deliberações e avaliações acerca do processo educativo. Entretanto,

o processo de gestão que usualmente é desenvolvido nas escolas baseia-se numa concepção educacional que deriva do paradigma racional positivista, no qual a relação sujeito-objeto é vista de forma fragmentada, gerando daí as relações de verticalidade encontradas no interior das organizações (sistemas e escolas). Com isso, pode-se compreender a postura de dominação presente nas relações de poder que se estabelecem entre professor-aluno e nos organogramas piramidais das escolas. Essas relações são compreendidas a partir da identificação do sujeito, como aquele que tem poder e que ensina, e do objeto, como aquele que obedece e que aprende [...]. São relações que ignoram a intersubjetividade do processo pedagógico e a função emancipatória que fundamenta os fins da educação. A verticalidade das relações se assenta no princípio às relações autoritárias, de dominação subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passíveis na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes de seu tempo (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 151).

Assim, consciente de que essa ainda é uma realidade nas instituições de ensino, é preciso lutar para romper com esses modelos de relações verticalizadas. Torna-se imprescindível buscarmos por uma educação que possa refletir e preparar uma sociedade, que ao mesmo tempo leve em consideração as diferenças e especificidades de cada um de seus sujeitos, e reconheça o direito de cada um pautado no conceito de equidade social no que tange às oportunidades de acesso ao conhecimento. Se é essa a sociedade que almejamos, tais relações precisam tomar forma na escola e em sua gestão.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora**. UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Tarefa em grupo:** “Gráfico da aprendizagem”.

Gráfico da Aprendizagem - Instituto Rodrigo Mendes

Queridos cursistas,

Neste primeiro momento, proponho que você reflita e analise esse gráfico da aprendizagem.

Posteriormente, volte a página inicial da Unidade II e clique no próximo link: "Orientações para a realização do trabalho em grupo: "Análise do gráfico da aprendizagem"

Vamos lá?

Bruna.



Orientação: Analisar a teia que envolve a aprendizagem.

Referência: Instituto Rodrigo Mendes;

Proposta presencial:
(2º encontro).

- **Vídeo:** "Formas de participação da comunidade na escola" - Instituto Natura, disponibilizado no *YouTube*;



<https://www.youtube.com/watch?v=gTmYSUKFLaU>

- **Apresentação em Power Point ou no Google:** “Análises e reflexões acerca dos resultados da pesquisa, no que se refere à gestão democrática e discursos da escola, educandos e suas famílias”.

Farei uma copilação das análises das entrevistas deste trabalho e socializarei com os educadores cursistas por meio de apresentação aberta a diálogo.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora.** UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Diálogo entre educadores e cartaz coletivo:** “A escola que temos e a escola que sonhamos”.

- **Avaliação Processual do curso:** “Que bom!”, “Que pena...”, “Que tal?”. Considerações dos educadores/cursistas acerca do que está dando certo (“Que bom!”), necessidade de ajustes ou redirecionamento (“Que pena...”), e as sugestões de conteúdos, discussões, e/ou estratégias para a continuidade do curso (“Que tal?”).

4.3 Unidade Temática III: A relação escola-família e as práticas educacionais propulsoras da parceria.

Proposta a distância:

- **Vídeo:** “Escola e Família: em busca de uma nova relação”. Rosely Sayão, disponibilizado no *YouTube*.



<https://www.youtube.com/watch?v=kewds3taXkY>

- **Quadro:** “Legislação, políticas educacionais e o incentivo à parceria família-escola”.

Considerando a importância de leis e políticas públicas que garantam a participação das famílias para estabelecer uma parceria com a escola, apresentarei um levantamento sobre os planos, programas, projetos e ações (Quadro 1), bem como sobre a legislação (Quadro 2), especificamente voltados a esse objetivo para que possamos compreender fragilidades e possibilidades de avanços nessa perspectiva. A seleção e a exposição dessas ações e legislações são feitas considerando o momento em que começaram a surgir propostas relevantes em relação à efetiva chamada da família para a participação no âmbito escolar. Assim, cabe aqui esclarecer os conceitos de plano, programa e projeto.

Os planos descrevem as decisões oriundas de um planejamento. Contém diretrizes mais amplas, fundamentadas em uma concepção política ideológica, as quais abrangem princípios e finalidades para as ações.

Programas e projetos são elaborados segundo as premissas dos planos. Programas afunilam os planos, definindo o perfil dos sujeitos a serem envolvidos na proposta, além de identificar o contexto e elaborar as ações e as medidas a serem tomadas. Projetos se referem a como serão executadas as ações previstas no planos e programas, e definem quem, como, quando e onde tais ações acontecerão.

Quadro 1 – Planos, Programas, Projetos e Ações

Ano	Governo/Ministro da Educação	Proposta	Objetivo
2001	Presidente: Fernando Henrique Cardoso Ministro: Paulo Renato Souza	“Dia Nacional da Família na Escola” (Governo Federal)	Sensibilizar a sociedade para a importância da integração entre família e escola na educação dos alunos e impulsionar essa aproximação respeitando tanto a realidade das famílias quanto a das escolas. De modo a considerar que esse processo precisa ser trabalhado ao longo do tempo e no cotidiano. O Ministério pretendeu também fazer uma grande mobilização para que as escolas passassem a abrir as portas para a família com atividades culturais e esportivas. A ideia era melhorar o desempenho dos alunos e mostrar a importância da participação dos pais na educação dos filhos.
2002	Presidente: Fernando Henrique Cardoso Ministro: Paulo Renato Souza	“Cartilha para pais: Como contribuir no processo de escolarização dos filhos da 2ª e 4ª série” (antigo sistema do Ensino Fundamental), com foco nas disciplinas de português e matemática. (Governo Federal)	Aproximar as famílias e as unidades escolares e firmar parceria por meio de material escrito para os pais, indicando como eles poderiam atuar com seus filhos fora do ambiente escolar.
2003	Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva Ministro: Cristovam Buarque	Projeto: “Escola da Família” (Governo do Estado de São Paulo)	Criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes.

2004	<p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Cristovam Buarque</p>	<p>Programa: “Escola Aberta”</p> <p>(Governo Federal, Ministério da Educação – MEC –, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação)</p>	<p>Repensar a instituição escolar como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana.</p> <p>Estreitar as relações entre escola e comunidade, contribuir com a consolidação de uma cultura de paz e estreitar as relações entre escola e comunidade são alguns dos objetivos centrais do programa.</p>
2006	<p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p>	<p>Movimento “Todos pela Educação”</p> <p>Mantenedores: Dpaschoal, Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Gol, Instituto Votorantim.</p> <p>Parceiros: ABC, DM9 DBB, Globo, Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Instituto Paulo Montenegro, Futura, BID, Patri, Luzio, Itaú Cultural, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Rodrigo Mendes e Fundação Roberto Marinho.</p>	<p>Ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos.</p> <p>Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais, comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade.</p> <p>Site do movimento “Todos pela Educação”</p>
2008	<p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p>	<p>Cartilha “Acompanhem a vida escolar dos seus filhos”</p> <p>(Governo Federal)</p>	<p>Envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, abordando temas diversos.</p>

2008	<p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p>	<p>“Explicar, ouvir e discutir”, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Para pais e alunos das escolas públicas (Governo Federal)</p>	<p>Discutir o que é o PDE, quais são os objetivos e metas, de modo a discutir como os pais poderiam ajudar a construir esse plano</p>
<p>Desde 1976, tendo passado por diversas modificações, do nome aos objetivos</p>		<p>Curso/Programa/Projeto: “Escola de Pais” – Programa Escola da família</p> <p>Durante esta pesquisa, encontrei vários projetos com a mesma proposta e nome (Escola de/para Pais), desenvolvidos em escolas de diversas regiões do Brasil.</p>	<p>Reconhecer as dificuldades no espaço escolar, proporcionar um meio de reflexão às questões nevrálgicas em termos de relacionamento da escola e integrar os pais no âmbito escolar dos filhos.</p>
2010	<p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p>	<p>Documento: “Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares”</p> <p>Realizado pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação (Governo Federal)</p>	<p>Oferecer aos gestores educacionais e escolares informações qualificadas para o desenvolvimento de projetos e políticas de interação escola-família em função da sua missão de garantir aos alunos o direito de aprender.</p>

2015		<p>Projeto “Coordenadores de Pais”</p> <p>Iniciativa desenvolvida pela Fundação Itaú Social e realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Santos (Seduc), em parceria com a organização Comunitas, por meio do Programa Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável. Santos é a quinta rede pública de ensino do País – sendo a segunda de uma prefeitura – a desenvolver a iniciativa. Ela já ocorre nas escolas municipais de Salvador (Bahia) e nas estaduais de Espírito Santo, Goiás e Pará.</p>	<p>Estimular o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, principalmente, com famílias e comunidades de menor escolaridade e maior vulnerabilidade socioeconômica.</p> <p>Intensificar a participação dos pais nos esforços de melhoria do aprendizado, desenvolvendo estratégias que auxiliem professores e gestores na aproximação escola-família.</p>
2017 ⁷ - Etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental 2018 - Etapa: Ensino Médio	<p>Presidente: Michel Temer</p> <p>Ministro: Rossieli Soares da Silva</p>	<p>“Base Nacional Comum Curricular” (BNCC)</p> <p>(Governo Federal)</p>	<p>Estabelecer uma base para toda a Educação Básica brasileira, visando uma aprendizagem de qualidade para todo País.</p>

⁷ É importante ressaltar que, apesar de a Base Nacional Comum Curricular ter sua homologação durante o Governo Temer, o início da discussão do documento, com participação via consulta on-line para toda a sociedade civil brasileira, deu-se ainda em 2015 durante o Governo Dilma Rousseff sob a gestão do Ministro Renato Janine Ribeiro.

Quadro 2 – Legislação

Ano	Governo/Ministro da Educação	Lei	Conteúdo/Encaminhamento
1988	Presidente: José Sarney Ministro: Hugo Napoleão do Rego Neto	Constituição Federal de 1988	Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010a, p. 34).
1990	Presidente: Fernando Collor Ministro: Carlos Alberto Chiarelli	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA 8069/90	Art. 53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Art. 55 Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Art. 129 São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar.
1996	Presidente: Fernando Henrique Cardoso Ministro: Paulo Renato Souza	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96	Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 12º Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; Art. 13º Os docentes incumbir-se-ão de: VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14º Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes

			princípios: II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
2007	<p>Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>Ministro: Fernando Haddad</p>	<p>Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE)</p>	<p>Melhoria da qualidade da educação básica.</p> <p>Diretriz XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;</p> <p>Diretriz XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;</p> <p>Diretriz XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;</p> <p>Diretriz XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso.</p>

Recentemente, a Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 2322/15, de autoria do deputado Ricardo Izar (PSD-SP), cuja exigência é a de que as escolas realizem, no mínimo, duas reuniões pedagógicas por semestre entre educadores e famílias dos educandos (responsáveis legais) para avaliação dos resultados.

No corpo do texto, é previsto que pais ou responsáveis legais serão dispensados do trabalho, sem prejuízo do salário, por até oito horas por semestre, para comparecer às reuniões de acompanhamento pedagógico dos filhos ou dependentes legais na escola. O abono será dado para quem apresentar declaração de comparecimento a qualquer instituição de ensino básico, posteriormente alterado pelo relator da proposta, deputado Roney Nêmer (PMDB-DF).

Diante da análise dos quadros, observamos que há certo respaldo legal para a garantia da participação das famílias no contexto escolar. Além disso, é possível perceber que já existem políticas educacionais que estimulam esse estreitamento de relações. No entanto, estas são geralmente apresentadas no mesmo “formato”, com orientações preestabelecidas vindas “de cima para baixo” e focadas apenas na “formação” das famílias, deixando pouco ou nenhum espaço para que estas tenham voz, vez e escuta reais no contexto escolar, limitando-as a comparecer para apenas ouvir as “verdades” e as decisões da escola.

As relações entre escola, famílias e comunidade, em geral, são desse modo: hostis, distanciadas, veladamente excludentes e antidemocráticas. A escola pressupõe um padrão de educando e família: quem não se encaixa nele é excluído. Espera-se por um ideal de família, ou como ouço falar, “família estruturada” (o que reconhecemos por família nuclear), ou seja, qualquer situação diferente desse padrão é considerada desestruturada e problemática.

Além disso, a escola espera e entende que a participação das famílias e/ou comunidade ocorra somente em momentos específicos, como reunião de pais, festas escolares, auxílio nas tarefas de casa e, “com sorte”, nas reuniões de APM e Conselho Escolar, nas quais geralmente “as regras” são ditadas pela escola. Isso tudo baseado em dois propósitos: “cumprir a legislação” e conseguir auxílio financeiro para a escola.

A respeito da ausência de participação, ou “falsa participação” e exclusão das famílias no contexto escolar, Freire (2001) ensina:

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação (FREIRE, 2001, p. 73).

Em face dessa contingência, Monteiro (2000) classifica a relação da escola com as famílias em quatro tipos: burocrática-formal, tutelar, pragmático-utilitária e participativa e democrática.

Na relação burocrática-formal, a escola interage com as famílias dos educandos apenas no mínimo necessário para cumprir o que dispõe a lei e o que impõem os usos e costumes da cultura escolar brasileira. Matrículas, algumas reuniões formais, algumas solenidades, algumas convocações para tratar os temas específicos (de modo geral reclamações) e ponto final. Infelizmente, no contexto atual, esse é o tipo de relação mais comum entre família e escola.

Na relação tutelar, a escola se envolve mais intensa e calorosamente com os responsáveis dos educandos, mas o faz como se fossem a extensão de seus filhos – como se eles fossem, também, educandos.

Dessa forma, nesse tipo de relação, que geralmente ocorre com famílias muito pobres, com nenhuma ou pouquíssima escolaridade, elas são realmente tuteladas pelos educadores escolares. Percebo esse tipo de relação também nas falas e ações de alguns educadores, e até mesmo, em políticas públicas no formato da “escola para pais”.

O terceiro tipo é a relação pragmático-utilitária, na qual a escola tem uma visão instrumental da família, enxergando-a como uma fonte de recursos materiais, financeiros e de trabalho voluntário para a realização seus objetivos administrativos ou pedagógicos. Assim, as famílias são chamadas a prestar serviços, envolver-se em campanhas, participar de quermesses, promoções e outros tipos e iniciativas nessa

linha. Esse tipo de relação tem sido defendida e compreendida por educadores e por famílias e comunidades como as únicas formas de participação.

Por fim, no quarto tipo de relação, a participativa e democrática, não existe uma relação de subordinação de nenhuma espécie entre educadores, famílias e comunidade. Todos devem atuar, não de forma paralela (cada um por si), nem de forma antagônica (opondo-se uns aos outros), mas de forma convergente e complementar, cooperando ativamente para atingir objetivos comuns. Esse é o tipo de relação na qual acredito e que é quase inexistente nas escolas do século XXI.

Todavia, em relação às políticas e programas, propostos para a participação das famílias, a partir de 2004, é visível a preocupação em abandonar ações pontuais, ampliando as propostas para programas com maior regularidade e consistência. Pretendendo sucesso e visando maior envolvimento nessas ações, observam-se parcerias com instituições de reconhecido prestígio como a ONU e a UNESCO. Nos anos seguintes, percebe-se também uma ampla chamada de toda a sociedade para tomar responsabilidades nessas questões, inclusive, órgãos privados e empresas. Na tentativa de abarcar as famílias nas tomadas de decisões em maior âmbito, destaca-se a proposta “Explicar, ouvir e discutir” o PDE, em 2008, tendo como objetivo a possibilidade de que as famílias pudessem contribuir na elaboração do documento. A legislação, produzida na época, também aparenta acompanhar as intenções observadas até aqui, uma vez que buscam firmar um compromisso com “Todos pela educação”, conforme o próprio Plano de Metas sugere em 2007. Por outro lado, há uma ressalva quanto à presença de tantas empresas privadas ligadas às propostas. Tal fato poderia representar uma intenção velada de atendimento a interesses da lógica de mercado, evidenciando, na verdade, uma política educacional neoliberal.

No entanto, observamos ser apenas no documento elaborado em 2010, “Interação Escola-Família: Subsídios para práticas escolares”, que encontramos possibilidades de reflexão histórica, conceitual e política, voltadas às ações da escola/educador/gestor, que buscam o real estreitamento de relações entre escola e família com respeito às especificidades locais.

Nesse mesmo documento, é possível ter acesso a um levantamento acerca da pequena quantidade de iniciativas em âmbito nacional (16), entre projetos, programas e políticas, desenhados especificamente para estimular a relação escola-família (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 33), notando que várias foram interrompidas após uma curta duração. Sobre isso, lembram os autores:

Isso pode indicar tanto que tais experiências foram projetadas como eventos pontuais – dia da família na escola, ação comunitária, festividades –, quanto a dificuldade de conceber e implementar uma proposta mais consistente. Estes fatos contrastam com o discurso difundido por pesquisadores, educadores, gestores educacionais e legisladores sobre a importância de se trabalhar em conjunto com a família dos alunos. Como ler esta distância entre o suposto consenso sobre a relevância de aproximação das escolas com as famílias e a dificuldade de se conceber e implementar programas ou políticas nessa direção? Parte da explicação parece estar na conjunção da complexidade do tema e das inúmeras dificuldades que as escolas públicas brasileiras enfrentam para acolher o universo das crianças em idade de escolarização obrigatória. As pesquisas mostram também que esta interação nem sempre é cordial e solidária. Ela pode ser uma relação armadilhada, onde nem tudo o que reluz é ouro ou um diálogo (im)possível, como descrevem alguns teóricos mais influentes sobre a questão. Um agravante da dificuldade do empreendimento pode ser, justamente, a falta de referências concretas de experiências municipais e escolares que obtiveram resultados comprovados de uma interação que resultasse em melhoria na qualidade educacional (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 33).

Conforme o documento supracitado, ao começar a elaborar políticas, programas e projetos, cada município ou escola criaria e estruturaria suas próprias ações, conectadas ao conjunto das demais práticas educacionais, consideradas válidas, necessárias e efetivas para a sua própria realidade.

Nesse cenário das políticas educacionais, surge a necessidade de implementação efetiva da gestão democrática escolar como um processo de participação dos diversos segmentos da sociedade na apresentação e decisão de propostas para o funcionamento efetivo da administração das políticas públicas, mas também como forma de contribuição para a democratização do ensino (GENTILINI, 2001).

A escola, como instituição social, pode ser considerada de forma ampla e como um sistema aberto que compartilha funções e que se inter-relaciona com outros sistemas integrantes de todo o contexto social. Entre esses sistemas, o familiar é o que adquire o papel mais relevante no referente à educação e, assim, na atualidade, vemos a escola e a família em inter-relação contínua, mesmo que nem sempre sejam obtidas atuações adequadas, já que, muitas vezes, agem como sistemas contrapostos mais do que como sistemas complementares. Essa diferenciação talvez seja salientada pelo fato de que a escola é um organismo sobre o qual muitas outras instituições buscam satisfazer exigências e esperam formas de agir diversas, amiúde, descoordenadas e contrapostas.

Para se pensar em políticas educacionais eficazes, contextualizadas e que objetivam a qualidade do ensino, é fundamental estarem pautadas no princípio da gestão democrática, antítese de técnicas e/ou ações padronizadas e previamente estabelecidas, caracterizadas pela verticalidade e pseudoparticipação.

Uma gestão democrática, descentralizada, do macro ao micro social, do governo à escola, deve priorizar a qualidade e a legitimidade das ações, pelas vias da participação, autorreflexão, contextualização e especificidades dos atores envolvidos.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora**. UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Apresentação do Google:** “A relação entre escola e família: um diálogo necessário”.

Tanto a família como a escola são instituições sociais responsáveis pela formação e estruturação de indivíduos. Portanto, são instituições veiculadoras de valores éticos, políticos, sociais e morais. Ambas criam espaços de vivências nos quais aprendemos a ser gente tanto no que diz respeito à formação de valores como ao aprendizado de inserção e compreensão do mundo.

A escola, em seu “que fazer” específico, tem como foco prioritário a estruturação do cognitivo, e a família, a do afetivo. No entanto, nenhuma das duas vive essa função de forma pura ou exclusiva, já que em toda aprendizagem afetiva existem aspectos cognitivos. Cada qual tem funções e estruturas específicas. Existe ainda um elo muito forte entre ambas, representado pela figura do filho/aluno, que, na verdade, assume na maioria das vezes papel de intermediário entre as duas instituições.

Ao pensar na relação que pode existir entre essas duas instituições, faço-me algumas perguntas como, por exemplo:

- Qual é a função formadora da família? E a da escola?
- Em que ambas são iguais e diferentes entre si?
- Utilizam os mesmos instrumentos para formar e estruturar os indivíduos?

Tanto na família como na escola vivemos processos de socialização. O processo de socialização está dividido classicamente em duas fases:

- A socialização primária.

- A socialização secundária.

A socialização primária

A socialização primária é responsabilidade da família e costuma ser a mais importante para o indivíduo. Isso porque é na família que a criança adquire a linguagem e os esquemas básicos de interpretação da realidade, como também aprende a obedecer aos adultos e a respeitar os outros. Na verdade, é no seio da família que aprendemos a ser seres sociais tendo como pano de fundo a construção de nossa identidade.

As duas figuras/modelos mais importantes para a criança nessa fase de socialização primária são o pai e a mãe. No entanto, sabemos que a relação mãe – filho é, durante o primeiro estágio de vida da criança recém-nascida, a relação mais importante. De certa forma, a qualidade do vínculo materno com a criança ou, dito de outra forma, os cuidados da fase inicial da maternagem são fundamentais, pois irão marcar o corpo da criança para toda sua vida.

Durante a fase fusional, é a mãe quem *significa* pelo bebê, é ela quem diz em palavras o que ele pode estar sentindo ou do que necessita. É desse modo que a primeira língua que aprendemos a falar é a materna. O que equivale a dizer que nossa primeira língua é a língua do *outro* e não a nossa, pela qual nosso corpo estará sempre marcado. O ambiente familiar em que a criança vive tem importância porque contribui para seu desenvolvimento e lhe possibilita experiências diversificadas que enriquecem o processo de estruturação de sua identidade.

Os conteúdos transmitidos no processo de aprendizagem no seio da família são carregados de forte carga afetiva, podendo, assim, facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. É ainda durante o processo de socialização primária que aprendemos a lidar com nossas raivas, nossas invejas e, sobretudo, nossas frustrações. Contudo, não podemos esquecer que o processo de socialização primária tem como figuras principais os adultos mais significativos para a criança – o pai e a mãe.

Somos introduzidos no mundo por meio do processo de socialização primária. De certa forma, é como se fôssemos introduzidos duas vezes no mundo. Na primeira, de forma não oficial, quando já estamos no mundo, mas ainda não podemos marcar nossa presença pela fala, e assim somos “falados” pela fala dela, a mãe; e, na segunda, seria de forma oficial, quando estamos no mundo e podemos marcar nosso

estar pela nossa própria fala. Em ambas situações, somos introduzidos pelos nossos pais.

As experiências vividas nas duas situações de introdução no mundo são internalizadas e marcam nosso corpo, ao mesmo tempo que possibilitam a construção do referencial identificatório de cada um. O núcleo familiar exerce, portanto, influência determinante na forma como o sujeito constrói e *significa* suas primeiras concepções de mundo.

Ao longo de nosso trajeto de história de vida sofremos influências de outras falas ou discursos, tanto da sociedade como de outros núcleos sociais que não os da família, que nos permitem tomar distância do núcleo familiar. Assim, temos possibilidade de enriquecer e transformar nossa primeira visão ou concepção de mundo, construída no seio familiar, apesar de estarmos sempre, de certa forma, por ela determinada.

É dessa forma que os processos de socialização primária e secundária se encontram inter-relacionados e se completam na medida em que um dá suporte ao outro, podendo assim serem *ressignificados* e transformados pelo sujeito em suas inter-relações e interações com o meio e com as pessoas.

A socialização secundária

A função social da escola tem sido um ponto de preocupação para a grande maioria dos educadores. Como nós educadores estamos trabalhando com nossos alunos os valores que veiculamos por meio dos rituais sociais que vivenciamos na escola? Isso quando temos clareza de sua necessidade no processo de educação... Acredito que os rituais sempre existiram para marcar, simbolizar e facilitar algumas passagens importantes na vida das pessoas, como, por exemplo, a entrada na escola, o momento da entrada no mundo da escrita, da adolescência etc. A mudança dos valores veiculados pelos rituais sociais que marcam o corpo do indivíduo como ser social e individual é um dos fatores que, de certa forma, têm contribuído para a mudança de valores na sociedade atual.

A ausência de valores humanitários nas relações sociais está gerando uma falta de ética generalizada, que, se antes era mais fácil ser localizada no âmbito da política, hoje atinge descaradamente a família, a escola e o ambiente de trabalho. Estamos todos de uma forma ou de outra enfrentando a mesma problemática. Até que

ponto a falta de disciplina por parte dos alunos, tão presente nos depoimentos dos professores, não está sendo confundida com falta de ética?

Sem querer ser simplista nem muito menos reducionista, acredito que atualmente o que estamos vivendo nas salas de aula da grande maioria das escolas são minirrepresentações de situações sociais mais amplas – violência, falta de respeito, ausência de ética.

Sinto-me constrangida em pensar que temos de ensinar nossos alunos a ser gente... algo que é tão básico. No entanto, não sei em que momento da nossa caminhada perdemos esse aspecto de vista. Acredito ser esse talvez um dos grandes desafios deste novo século, tanto para a família como para a escola.

Por mais incoerente que possa parecer, na era da tecnologia e de descobertas científicas mais incríveis, nós nos esquecemos que temos coração e que, sobretudo, somos seres de emoção bem antes de sermos seres de razão. A sociedade atual vem passando por transformações que têm exercido grande mudança na família e na escola no que diz respeito à sua estrutura e a seu funcionamento. Essas mudanças repercutem no processo de socialização do indivíduo pelo qual as duas são responsáveis. Essas transformações têm feito com que, nos dias de hoje, tanto a família como a escola, por razões diferentes, sintam-se fragilizadas em sua função de agentes socializadores.

Quando conversamos com professores e educadores que vivenciam o cotidiano escolar, escutamos depoimentos e declarações que revelam de diferentes formas a frágil consistência do núcleo básico de socialização primária nos corpos dos alunos. Os exemplos vão desde a necessidade de lhes ensinar posturas básicas de convívio social e hábitos de higiene pessoal a formas de respeito tanto em relação aos colegas como aos adultos. Existe ainda grande lacuna na socialização primária dos alunos no que concerne ao respeito e ao cuidado com seus pertences como também com tudo o que é patrimônio coletivo. Da parte dos pais, o que temos são depoimentos de que os filhos não os respeitam mais, de que é difícil impor-lhes limites, que não querem estudar, que não conseguem conversar com eles, que não os escutam, que no tempo deles, os pais, não era assim etc.

Na verdade, o que está por trás disso tudo?

De fato, temos de reconhecer vir sendo realmente difícil não só para a família como também para a escola e a sociedade em geral acompanharem as mudanças de paradigmas que estão acontecendo no mundo atualmente. Estamos todos numa

busca constante de ressignificar nossos valores, de novas formas de saber fazer as coisas, e frequentemente somos tomados por uma sensação de nos sentirmos defasados em relação ao que acontece no mundo, tamanha é a velocidade e a diversidade das transformações.

O conceito de tempo e espaço, por sua vez, também sofreu modificações dadas aos avanços da área de tecnologia da informação – o que faz com que possamos estar conectados a diferentes partes do mundo, possibilitando ao mesmo tempo a diminuição da distância virtual e o aumento da distância na relação entre as pessoas.

Outra transformação importante é o lugar que tanto o conhecimento como a informação ocupam hoje na sociedade. Por causa do ritmo acelerado das transformações, o tempo de vida do conhecimento é curto, o que nos dá a impressão de o conhecimento ser quase “descartável”. Vivemos constantemente com a sensação de estar desatualizados. Todos na correria para reciclar-se... E nessa corrida, na maioria das vezes, experimentamos o risco de deixar passarem coisas preciosas ao convívio humano, como, por exemplo, a solidariedade e a ética, permitindo que a competição com o outro assuma lugar de destaque nas relações sociais.

É nesse cenário de constantes mudanças que a educação tem papel fundamental na vida social. Pois sabemos que é por meio dela que o conhecimento é produzido e distribuído. Portanto, é fundamental que o educador reflita sobre a forma como está construindo conhecimento na escola e, mais especificamente, dentro da sala de aula!

Como estamos fazendo isso? Como a escola está desempenhando sua função de agente socializador secundário em relação à forma como está construindo e veiculando conhecimento? Como estamos fazendo na escola para manter no aluno o desejo vivo de aprender e a capacidade de realizar escolhas diante da quantidade tão grande e diversificada de informação a que tem acesso? Ensinar a escolher deve ser preocupação nos dias de hoje tanto da família como da escola.

O lugar de destaque que o conhecimento ocupa hoje na sociedade, como um dos fatores principais de novas formas de organização e funcionamento tanto das pessoas como da sociedade, exige que a escola saia de seu imobilismo e conservadorismo e assuma postura mais dinâmica e atualizada no exercício de sua função socializadora.

Se antes o espaço escolar representava um dos principais locais de produção de conhecimento sistematizado e formal, hoje já não é bem assim. Os espaços de construção de conhecimento estão se ampliando, e a escola vem perdendo o lugar de espaço exclusivo.

O dinamismo e a rapidez da produção de conhecimento que existe agora na sociedade requer da parte do professor atualização constante de seu processo de formação, fato que normalmente não se tem verificado. Isso faz com que o professor tenha hoje diante de si o desafio de assumir nova postura em relação à construção do conhecimento. Para tal, é necessário despertar sua sensibilidade, curiosidade e criatividade para que possa realizar o mesmo com os alunos.

No entanto, o que a grande maioria das escolas ainda insiste em oferecer são pacotes fechados e estanques de conhecimentos por meio de enfoques “disciplinares” que dividem a realidade, ao mesmo tempo que impossibilitam a significação dessa realidade tanto por parte do aluno como do professor.

Sabemos que o acesso vertiginoso, diversificado e enorme que temos hoje às informações obriga de certa forma a escola a ensinar a classificar, selecionar e organizá-las, para que possam responder às novas necessidades que se configuram na sociedade atual.

Mais do que nunca, portanto, se faz necessário que ambas se reconheçam em sua especificidade para que atuem de forma complementar – ambas na busca constante de um espaço de diálogo crítico e criativo que torne possível a descoberta de suas continuidades e descontinuidades para fazerem frente às novas demandas vindas tanto dos alunos como dos filhos.

Quando nos referimos às possíveis descontinuidades e continuidades entre família e a escola, queremos dizer que uma não deve ser literalmente a continuidade da outra, como também uma não deve ser inteiramente a descontinuidade da outra. Por exemplo, quando uma família escolhe uma escola na qual deseja pôr seu filho, seguramente vai escolher a que apresenta certa continuidade dos valores cultuados pela família. Se a opção familiar é por um tipo de educação para a transformação, dificilmente sua escolha vai recair numa escola tradicional.

Um exemplo da descontinuidade entre escola e família é o fato de a escola propiciar ao aluno a possibilidade de pertencer a outro grupo que não ao familiar. Porém, não se trata aqui de qualquer grupo, mas sim de um grupo de iguais em que

o aluno pode experienciar vivências necessárias e adequadas à sua faixa etária e também assumir outro papel que não aquele que vive em seu grupo de origem.

Vivemos atualmente uma crise de falta de autoridade que afeta família e escola. Faltam referenciais de estrutura tanto para o aluno na escola como para o filho no ambiente familiar que marquem o corpo de ambos no que concerne, sobretudo, a limites e respeito ao outro. Essa fragilidade de internalização de referenciais de autoridade faz com que cada vez mais presenciemos pedidos de socorro enviados por parte dos alunos. Os pedidos de socorro oscilam entre a busca de situações de perigo e a falta de respeito ostensiva aos outros.

A falta de autoridade por parte dos adultos – famílias ou professores – reflete-se também em situações de aprendizagem. É como se o pai e o professor tivessem abolido estas de suas vivências pedagógicas, aquelas, de suas vivências familiares – situações assimétricas de aprendizagem.

A relação de aprendizagem requer uma situação assimétrica entre aquele que ensina e aquele que aprende. Aquele que ensina, ao se posicionar como ensinador, ocupa forçosamente lugar diferente daquele que aprende, o que lhe possibilita ainda falar de outro lugar que não daquele no qual o outro se encontra.

No entanto, o que observamos hoje nas escolas é uma grande dificuldade por parte do professor em ocupar o lugar daquele que ensina, diferenciando-se assim do lugar daquele que aprende. Acredito que essa dificuldade pode estar relacionada a certo conteúdo do imaginário social que os leva a pensar que, quando ocupamos o lugar do saber, estamos sendo autoritários. E por medo talvez de sermos rotulados de autoritários, não assumimos o lugar do saber e deixamos de ser referencial para o aluno.

Pode-se dizer que a autoridade do professor atualmente se vê ameaçada duplamente. Tanto no aspecto social como no aspecto pedagógico de sua construção, ou dito de outra forma, no aspecto de sua funcionalidade. A autoridade outorgada à figura do professor pela sociedade está cada vez mais frágil, para não dizer inexistente. O professor já não ocupa o lugar de destaque e importância que a sociedade tinha lhe reservado. Seu discurso perde a força a partir do momento que não tem o endosso do social. Isso faz com que cada vez mais ele se sinta socialmente desautorizado, o que lhe dá a sensação de estar falando sozinho.

Esse processo de desautorização social da figura do professor tem repercussões no aspecto pedagógico da construção de sua autoridade funcional.

Quanto mais ele se sente socialmente fragilizado em sua autoridade, maior é a sua dificuldade em se constituir como autoridade funcional, já que as duas formas de autoridade se encontram inter-relacionadas.

Esse aspecto é importante, já que cada vez mais cedo a escola ocupa na vida da criança um dos primeiros lugares de substituição da figura parental. Mesmo que essa substituição, quando vivida por meio da figura do professor, não elimine a força da figura parental, é preocupante a falta de autoridade tanto social como funcional do professor, pois seu discurso é um dos que marcam o corpo do aluno na construção de sua identidade.

Sabemos que as práticas pedagógicas vividas e construídas no espaço escolar não caem do céu nem existem de forma abstrata, como se estivessem soltas a pairar no ar. Portanto, somos nós, educadores, mediados pelas inter-relações e interações construídas no cotidiano escolar, que fazemos com que a escola seja o que está sendo hoje.

Dessa forma, a responsabilidade e o compromisso da construção de um espaço de diálogo entre a família e a escola é tarefa de todos e de cada um como sujeitos concretos que ousam sonhar e desejar uma escola mais digna, atualizada e cidadã para todos os alunos.

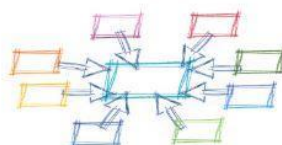
Referência:

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- **Tarefa:** Mapa Mental “Relação Escola-Família”: os cursistas terão acesso a um link que explicará como fazer um mapa mental (“tempestade de ideias”), e serão convidados a elaborar um mapa acerca das aprendizagens e discussões promovidas ao longo do curso sobre a relação escola-família.

Orientação para a realização do Mapa Mental

Olá, pess@al!



Proponho para a última unidade do nosso curso, a elaboração de um Mapa Mental.

Um momento para refletirmos e sistematizarmos os conhecimentos adquiridos/ampliados acerca do tema relação escola-família.

Individualmente, vocês irão realizar um mapa mental respondendo as seguintes perguntas: **O que eu já sabia? O que eu aprendi? e O que eu pretendo fazer em relação aos conhecimentos adquiridos/ampliados?**

Verifiquem na página principal da Unidade III como fazer um mapa mental.

O arquivo deverá ser enviado no último link disponibilizado também na página principal da unidade. Vocês poderão escolher o formato do arquivo (Word, Power Point ou Documentos Google).

Qualquer dúvida, escrevam!

Aguardo os vossos exercícios reflexivos!

Abraços;

Bruna Lucena Biscáia.

- Fórum: “Compartilhando experiências acerca de práticas realizadas com as famílias dos educandos e comunidade, no contexto escolar”.

Olá, cursist@s!

A sociedade tem um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano , não tem como fazer educação de uma forma isolada, da sociedade, família, saúde...



Propomos para essa discussão, uma troca de experiências sobre situações vivenciadas por vocês junto às famílias dos educandos e a comunidade, dentro do contexto escolar.

Procurem relatar os momentos e como se sentiram em relação a eles.

Após realizarem a postagem, leiam as experiências compartilhadas pelos colegas e comente-as! Dessa maneira, o nosso fórum ficará muito mais interativo e significativo!

Conto com a participação de todos!

Abraços;

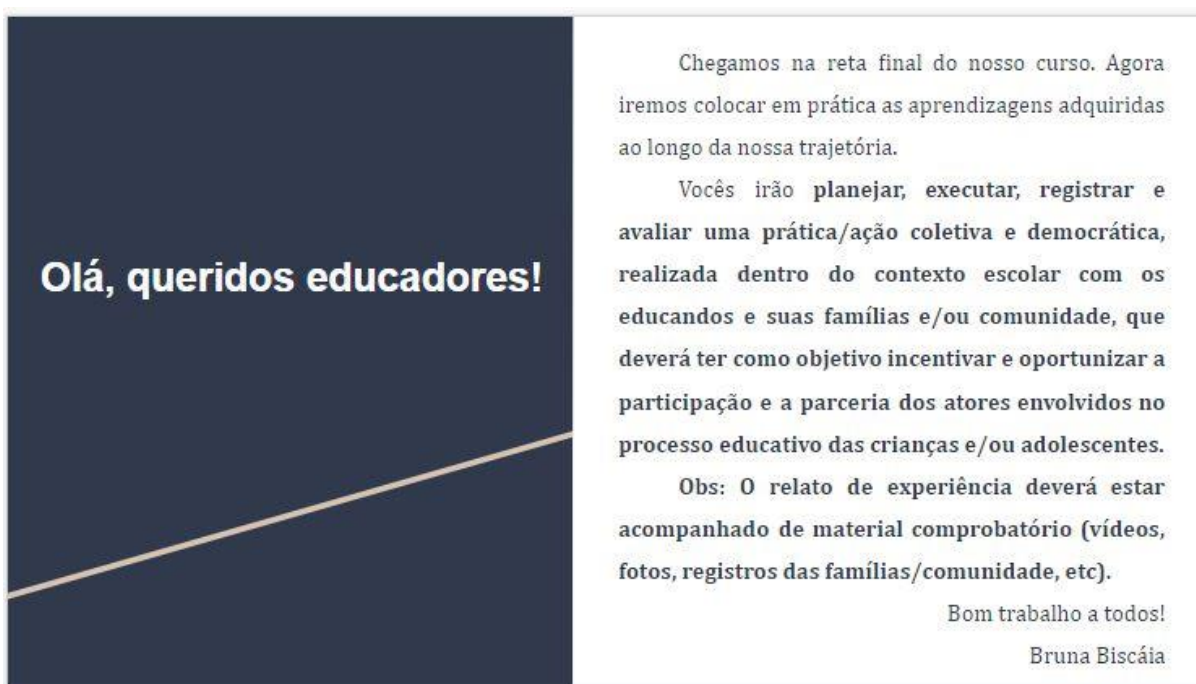
Bruna.

4.4 Atividade de Conclusão de Curso – ACC

Proposta a distância:

- **Fórum “Relato de experiência”:** Planejar, executar, registrar e avaliar uma prática/ação realizada dentro do contexto escolar, visando estabelecer laços de parceria e incentivar a participação das famílias e/ou comunidade.

O relato de experiência deverá estar acompanhado de material comprobatório (vídeos, fotos, registros das famílias etc.).



Olá, queridos educadores!

Chegamos na reta final do nosso curso. Agora iremos colocar em prática as aprendizagens adquiridas ao longo da nossa trajetória.

Vocês irão **planejar, executar, registrar e avaliar uma prática/ação coletiva e democrática, realizada dentro do contexto escolar com os educandos e suas famílias e/ou comunidade, que deverá ter como objetivo incentivar e oportunizar a participação e a parceria dos atores envolvidos no processo educativo das crianças e/ou adolescentes.**

Obs: O relato de experiência deverá estar acompanhado de material comprobatório (vídeos, fotos, registros das famílias/comunidade, etc).

Bom trabalho a todos!
Bruna Biscáia

4.5 Avaliação

Proposta a distância:

- **Fórum de avaliação do curso e da aprendizagem.**

Olá, queridos cursistas!

Nosso curso chegou ao fim! Agradeço a participação e o rico compartilhamento de conhecimentos e experiências que ocorreram neste grupo.
Fiquem à vontade para escreverem sobre o que acharam do curso, dicas, críticas e sugestões ou uma mensagem de despedida.
Despeço-me com um poema de um mestre...



<https://www.youtube.com/watch?v=zIW109NCcqs>

Abraços esperançosos;
Bruna Lucena Biscáia.

Proposta presencial:
(3º encontro).

- **Apresentação em PowerPoint ou no Google:** “Análises e reflexões acerca dos resultados da pesquisa no que se refere a interação escola-família e suas implicações no processo de aprendizagem, e a relação escola-família”.

Farei uma compilação das análises das entrevistas deste trabalho e socializarei com os educadores cursistas por meio de apresentação aberta ao diálogo.

Referência: Dissertação de mestrado de Bruna Lucena Biscáia. **Relação Escola-família: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora.** UNIMES: São Paulo, 2019.

- **Diálogo entre educadores e cartaz coletivo:** “Desafios e possibilidades da relação escola-família”.

- **Vídeos:** Duas famílias relatam sobre a experiência de participar no processo educativo das crianças, dentro do contexto escolar (arquivo pessoal Bruna Lucena Biscáia, com autorização das famílias);



<https://www.youtube.com/watch?v=ZQGbl8QWAXM>



<https://www.youtube.com/watch?v=Nf3JfW02uUk>

- **Avaliação do curso** (registro escrito);

Avaliação do Curso

Queridos cursistas,

Chegamos ao final dessa proposta de formação.

Agora é o momento de avaliarmos o curso e autoavaliarmos a aprendizagem.

Espero que a breve trajetória tenha sido válida para todos e que contribua enquanto subsídio para novas possibilidades de práticas docentes que nos aproximem de uma educação com qualidade social.

Aguardo a sua participação!



Importante: O certificado de participação seguirá em breve, via e-mail.

Abraços!

***Obrigatório**

Nome completo *

E-mail (opcional)

Telefone celular (opcional)

Você é funcionário público? *

Marque todas que se aplicam

- () Funcionário da Prefeitura Municipal de Santos
- () Funcionário de outra prefeitura
- () Funcionário Público Estadual
- () Funcionário Público Federal
- () Funcionário de Entidades Conveniadas à Prefeitura de Santos

- Não
- Outro:

Assinale sua ocupação *

Marque todas que se aplicam

- Professor de Ensino Fundamental I
- Professor de Ensino Fundamental II
- Professor de Jovens e Adultos
- Professor de Educação Infantil
- Professor do Ensino Técnico
- Professor Universitário
- Equipe Técnica
- Estudante (Pedagogia / Licenciatura)
- Outro:

Sobre a professora/tutora

Como você avalia a mediação do professor/ tutor durante o curso? *

- Foi importante e ajudou a refletir sobre aspectos da temática e na interação com os outros participantes.
- Foi parcialmente satisfatória para ampliar a temática e interação com os colegas.
- Foi insuficiente, pois não contribuiu para a compreensão das propostas do curso.

Deixe aqui sugestões para uma melhor mediação.

Como você avalia as estratégias utilizadas no curso? *

- Foram claras e ajudaram na minha participação de forma segura.
- Foram suficientes na maioria das atividades.
- Não foram suficientes ou claras para a realização das atividades.

Deixe aqui sugestões para melhorar as estratégias utilizada no curso.

Sobre o material do curso

Assinale uma ou mais opções

Quanto as atividades desenvolvidas no curso, contribuíram para sua formação? *

- Foram enriquecedoras para a construção do meu conhecimento.
 Foram adequadas, mas não trouxeram informações muito relevantes.
 Não houve nenhuma contribuição para a construção de meu conhecimento.
 Inadequadas ao tema.

Deixe aqui sugestões sobre as atividades do curso.

Plataforma Moodle:

Assinale a melhor opção que avalie sua navegação pelo curso

Foi fácil realizar as atividades? *

- sim
 não
 nem sempre

Outro:

Conseguiu interagir com a sua professora/tutora ou colegas dentro do curso?

- sim
 não
 nem sempre

Se você assinalou "não" ou "nem sempre" em alguma das questões acima, explique o problema.

Deixe aqui sugestões ou observações sobre a plataforma.

Deixe sugestões de temas para outros cursos de formação.

Muito obrigada por ter participado da nossa avaliação. Sua opinião será fundamental para aprimorarmos as nossas formações.

- Encerramento/confraternização

REFERÊNCIAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

BISCÁIA, B. L. **Relação escola-família**: contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora. 515 p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Metropolitana de Santos, 2019.

BOVO, V.; HERMANN, W. **Mapas Mentais** – Enriquecendo Inteligências. Campinas: Edição dos autores, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente - ECA**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência: Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. CONAE 2010 – **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. (Documento Final). Brasília. MEC/SE/SEA, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/>. Acesso em: 23/01/2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - (PNE)** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 15/02/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 31/05/2018.

BUZAN, Tony. **Saber Pensar**. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Org.). **Interação Escola-Família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO; BRASIL, Ministério da Educação Brasília: 2010

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. A vida como foco central da prática docente. 1.ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. p. 51-60.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GOMES, J. V. **Relações família e escola** – continuidade/descontinuidade no processo educativo. Séries Ideias. n.16. São Paulo: FDE, 1993.

Guia Professor NuED. Prefeitura Municipal de Santos. SEDUC, 2018. Disponível em: <<https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/mod/folder/view.php?id=6228>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de Educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. v.II. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. 2.ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2018.

SZYMANSKI, H. Trabalhando com famílias. **Caderno de Ação**, n.1. São Paulo: IEE, CBIA, 1992.

SZYMANSKI, H. **Encontros e desencontros na relação família-escola**. Série Ideias. n.28, p. 213-225, 1997.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. **Visões de professores sobre as famílias de seus alunos**: um estudo na área da Educação Infantil. Caxambu, Anais da XXIV Reunião Anual da Anped, 2001.

ANEXOS**ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**Dados de Identificação**

Nome:

Responsável legal pelo educando(a):.....

Documento de Identidade Nº

Sexo: () M () F

Data de Nascimento:

Endereço:

Bairro: Cidade:

CEP: Telefone:

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: **RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, SIGNIFICATIVA E TRANSFORMADORA.**

Objetivo da pesquisa:

Objetivo Geral

- Compreender a dinâmica da relação família-escola e desenvolver uma proposta de formação de educadores que subsidie a realização de práticas docentes propulsoras de uma parceria eficaz, contextualizada e significativa.

Objetivos Específicos:

- Avaliar a relação escola-família em escola pública do município de Santos;
 - Identificar anseios, necessidades e contribuições da tríade escola-educando-família, sujeitos desta pesquisa, em escola pública do município de Santos;
 - Desenvolver após o levantamento dos dados desta pesquisa uma proposta de formação continuada, na modalidade semipresencial, que subsidie os educadores e as equipes gestoras da rede municipal de ensino de Santos para a realização de práticas docentes que visem a participação significativa das famílias no contexto escolar.

Assistente de pesquisa: Bruna Lucena Biscáia.

Documento de Identidade Nº 41.644.556-1

Sexo: Feminino

Cargo/Função: Professor Adjunto I

III – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Assistente de pesquisa: Bruna Lucena Biscáia

Endereço: Rua Almirante Barroso nº 25 apto 98, Campo Grande, Santos - S.P - CEP: 11075-440 - fone: (13) 99213-0660 - e-mail: brunalucenabiscaia@gmail.com

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Av. Conselheiro Nébias, 5326 – 5º - conjunto 53 Encruzilhada, Santos – SP – CEP: 11045-002 – fone: (13) 3228.3400 - e-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;
3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

IV– CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto a participação do menor apontado anteriormente, do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável legal do voluntário

Identidade:

Endereço:

Tel:

Assinatura do pesquisador
(carimbo ou nome legível)

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA****Dados de Identificação**

Nome:

Documento de Identidade Nº

Sexo: () M () F

Data de Nascimento:

Endereço:

Bairro: Cidade:

CEP: Telefone:

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: **RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, SIGNIFICATIVA E TRANSFORMADORA.**

Objetivo da pesquisa:

Objetivo Geral

- Compreender a dinâmica da relação família-escola e desenvolver uma proposta de formação de educadores que subsidie a realização de práticas docentes propulsoras de uma parceria eficaz, contextualizada e significativa.

Objetivos Específicos:

- Avaliar a relação escola-família em escola pública do município de Santos;
 - Identificar anseios, necessidades e contribuições da tríade escola-educando-família, sujeitos desta pesquisa, em escola pública do município de Santos;
 - Desenvolver após o levantamento dos dados desta pesquisa uma proposta de formação continuada, na modalidade semipresencial, que subsidie os educadores e as equipes gestoras da rede municipal de ensino de Santos para a realização de práticas docentes que visem a participação significativa das famílias no contexto escolar.

Assistente de pesquisa: Bruna Lucena Biscáia.

Documento de Identidade Nº 41.644.556-1

Sexo: Feminino

Cargo/Função: Professor Adjunto I

III – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Assistente de pesquisa: Bruna Lucena Biscáia

Endereço: Rua Almirante Barroso nº 25 apto 98, Campo Grande, Santos - S.P - CEP: 11075-440 - fone: (13) 99213-0660 - e-mail: brunalucenabiscaia@gmail.com

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Av. Conselheiro Nébias, 5326 – 5º - conjunto 53 Encruzilhada, Santos – SP – CEP: 11045-002 – fone: (13) 3228.3400 - e-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;
3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

IV– CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do voluntário

Identidade:

Endereço:

Tel:

Assinatura do pesquisador
(carimbo ou nome legível)

ANEXO III – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PARA A RODA DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES



Eu, _____,
tenho _____ anos e gostaria de participar da roda de conversa que acontecerá na minha escola, com a pesquisadora Bruna Lucena Biscáia, estudante do Mestrado Profissional “Práticas Docentes no Ensino Fundamental”, da Universidade Metropolitana de Santos.

Permito que minha fala seja gravada e faça parte do trabalho escrito para divulgação, no qual não aparecerá o meu nome e sim minhas ideias.

Estudo no: 4º ano () 5º ano () 8º ano () 9º ano (), no período da manhã.

Data: ___/___/2018.

ANEXO IV – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, SIGNIFICATIVA E TRANSFORMADORA”. Neste estudo pretendemos pesquisar como é a relação das famílias com a escola e como se dá a participação das famílias nas atividades escolares. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é querer entender quais são as práticas que dificultam ou possibilitam que a escola seja um espaço no qual todos (gestores, educadores, funcionários, educandos e suas famílias e comunidade), possam participar e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Para participar deste estudo você precisará participar de uma roda de conversa, com outros dois colegas com idades próximas a sua, e responder as perguntas de uma entrevista que farei ao grupo. Você foi convidado(a) a participar por estar cursando os anos finais do Ensino Fundamental I / Ensino Fundamental II, que são as etapas de ensino estudadas por esta pesquisa e por já estar concluindo uma etapa, poderá nos trazer mais informações e avaliações acerca do tema estudado em relação aos anos anteriores já vivenciados.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela escola. Além disso, o pesquisador garante que irá tratar a sua identidade e seus dados com padrões de sigilo.

Este estudo apresenta risco de possibilidade de desconforto ao participar da pesquisa e/ou constrangimento em responder as perguntas da entrevista. Porém, se qualquer coisa incomodar ou constrangê-lo(a), preciso saber e você deverá se sentir à vontade de falar a qualquer momento sobre suas preocupações ou perguntas.

A pesquisa também poderá trazer benefícios aos educandos (crianças e adolescentes), uma vez que irá apresentar à escola (gestores e educadores), propostas de práticas que possibilitem a participação das famílias e da comunidade na vida escolar dos educandos, o que contribuirá para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes de maneira significativa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santos, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) menor
voluntário(a)

Assinatura do(a)
pesquisador(a)

ANEXO V – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Segmento: Família

IDENTIFICAÇÃO/PERFIL

1- Sexo: () Masculino () Feminino

2- Idade ____ anos

3- Estado Civil: _____

4- Renda familiar: _____ salários mínimos

5- Número de filhos: _____

6- Grupo familiar que reside na mesma unidade domiciliar: () esposo(a) () filho(as)
() genros () noras () neto(as)

7- Escolaridade: _____

8- Profissão: _____

9- Quem respondeu ao questionário:

() pai

() mãe

() pai e mãe

() irmão/irmã

() outra pessoa

Especifique: _____

CONHECIMENTO E CONCEPÇÕES SOBRE O TEMA DA PESQUISA

1- Você participa da vida escolar do seu filho(a)? Como?

2- A escola busca conhecer a dinâmica familiar? Você considera importante a escola conhecer melhor a família? Por quê?

3- Quais as razões que levam a escola a solicitar a sua presença? (nota, indisciplina, aprendizagem, entre outros).

4- Quais as razões que levam você a procurar a escola?

5- De que maneira você acredita que possa participar no contexto educacional? E quanto as outras famílias, como você acha que podem participar?

6- Você conhece os seus direitos e deveres no que se refere ao acompanhamento da vida escolar do seu filho, garantidos pela legislação? Explique.

Exemplos: O direito a receber informações sobre o desenvolvimento das crianças e/ou adolescentes, participar da gestão escolar, ver atendidas as possíveis necessidades especiais do seu filho).

7- Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola? (PPP - Documento que estabelece a proposta educacional/ações da escola).

8- Você participa de algum órgão colegiado da escola? (Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar).

9- Como você entende a participação da família no contexto escolar e a função da escola no incentivo a aproximação e participação da família?

10- Você acredita que a sua participação no contexto escolar possa interferir no desenvolvimento do seu filho?

11- Como você qualifica a escola em que o seu filho(a) estuda no que se refere à comunidade escolar? (Professores, gestores, funcionários, alunos e famílias)

12- Você mudaria algo na escola para atender às suas necessidades e/ou expectativas?

Segmento: Professor

IDENTIFICAÇÃO/PERFIL

1- Sexo: () Masculino () Feminino

2- Idade ____ anos

3- Estado Civil: _____

4- Renda familiar: _____ salários mínimos

5- Nº de Dependentes: _____

6- Nível de Formação:

() Ensino médio: _____

() Graduação: _____

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

7- Tempo de experiência no magistério _____

8- Tempo de trabalho nesta escola: _____

9- Série(s) que leciona: _____

10- Disciplina(s) que leciona: _____

11- Quantas aulas você ministra semanalmente? _____

CONHECIMENTO E CONCEPÇÕES SOBRE O TEMA DA PESQUISA

1- Os documentos da escola fazem menção às relações com as famílias? Em caso afirmativo, o que esses documentos abordam?

2- Você conhece o que garante a legislação em relação à participação das famílias no contexto escolar, bem como do acompanhamento das mesmas no que se refere ao desempenho das crianças? Explique.

3- As famílias participam da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e/ou de órgãos colegiados da escola? (APM, Conselho Escolar).

4- A equipe gestora da escola incentiva e apoia o estreitamento de relações com as famílias? Explique.

5- Como são organizadas as reuniões de pais e mestres?

6- Você busca conhecer as famílias? Explique.

7- Quais são os motivos que o(a) levam a manter contato com as famílias?

8- Como você lida com os conflitos? (Indisciplina, problemas na relação professor-aluno e aluno-aluno).

9- As informações que você tem sobre as famílias influenciam a forma como você lida com os seus alunos? Interfere na prática pedagógica?

10- Você usa procedimentos diferentes em relação às famílias em função delas se mostrarem mais presentes ou ausentes? E em função delas apresentarem condições diferentes para auxiliarem seus filhos, por exemplo, nas tarefas escolares?

11- Você propõe a integração com as famílias? Explique.

Caso a resposta seja afirmativa, quais são as facilidades e/ou as dificuldades que você encontra ao propor essa integração?

12- Considerando a sua prática, a participação das famílias no contexto escolar interfere no processo de ensino-aprendizagem e/ou no desenvolvimento dos alunos? Explique.

13- Como você entende a participação da família no contexto escolar e a função da escola em incentivar e proporcionar a participação das famílias?

Segmento: Equipe gestora

IDENTIFICAÇÃO/PERFIL

1- Sexo: () Masculino () Feminino

2- Idade ____ anos

3- Estado Civil: _____

4- Renda familiar: _____ salários mínimos

5- Nº de Dependentes: _____

6- Nível de Formação:

() Ensino médio: _____

() Graduação: _____

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

7- Tempo de experiência no magistério: _____

8- Tempo de experiência no cargo atual: _____

9- Tempo de trabalho nesta escola: _____

CONHECIMENTO E CONCEPÇÕES SOBRE O TEMA DA PESQUISA

1- Qual o seu cargo?

() Orientador(a) Educacional

() Coordenador(a) Pedagógico(a)

() Assistente de Direção

() Diretor(a)

2- A equipe gestora realiza reuniões de trabalho? Em caso afirmativo, qual a frequência e teor das mesmas?

3- Os documentos da escola fazem menção às relações com as famílias? Em caso afirmativo, o que esses documentos abordam?

4- Como o Projeto Político-Pedagógico da escola é elaborado?

5- As famílias participam da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e/ou de órgãos colegiados da escola? (Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar).

6- Você busca conhecer as famílias? Explique.

7- Quais são os motivos que o(a) levam a manter contato com as famílias?

8- Como você lida com os conflitos? (Indisciplina, problemas na relação professor-

aluno, aluno-aluno, professores-gestores, professores-famílias, gestores-famílias).

9- Como são organizadas as reuniões de pais e mestres?

10- A escola incentiva e proporciona a participação das famílias no processo educativo? Como?

11- Qual a sua percepção em relação às ações e às posições dos professores frente a esta proposta de estreitamento de relações com as famílias?

12- Quais são as facilidades e/ou dificuldades que você encontra ao propor a integração com as famílias?

13- Como a equipe gestora lida com as informações sobre as demandas das famílias na organização da escola?

14- As informações que você possui sobre as famílias influenciam a forma como você lida com os pais, professores e alunos?

15- Você recebe algum apoio da Secretaria da Educação no que se refere ao trabalho com as famílias? Explique.

16- Como você entende a participação da família no contexto escolar e o papel da escola em incentivar e proporcionar a participação das famílias?

Segmento: Educandos

ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA/ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS

Questões norteadoras 4º e 5º anos Ensino Fundamental I

1- O que vocês aprendem na escola? O que gostariam de aprender?

2- A escola pergunta para os alunos sobre o que e como gostariam de aprender? (PPP)

3- Existe algum momento de conversa entre os alunos, professores e funcionários da escola? Se existe, sobre o que conversam?

4- Os alunos gostam da escola? Gostariam de mudar algo?

5- Vocês sabem o que é e/ou participam de algum órgão colegiado na escola? (Grêmios, Conselho) Como?

6- Quais são os direitos e deveres dos alunos?

7- As famílias dos alunos participam das atividades que acontecem na escola? Como e em quais atividades? Como vocês gostariam que participassem?

- 8- Como os alunos se sentem quando as famílias participam das atividades da escola? Por quê?
- 9- Os alunos vão aprender mais se as suas famílias participarem das atividades da escola? Por quê?
- 10- Com seria a escola dos seus sonhos?

Questões norteadoras 8º e 9º anos Ensino Fundamental II

- 1- Vocês consideram importante o que aprendem na escola? O que gostariam de aprender?
- 2- Os alunos conhecem e/ou participam da construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP)? Como?
- 3- Os alunos participam dos órgãos colegiados da escola? (Grêmios, Conselho) Como se dá esta participação? Como começaram a participar?
- 4- Como é a relação dos alunos com os professores, funcionários e gestores da escola?
- 5 - Como vocês se sentem na escola?
- 6 - Quais são os direitos e deveres dos alunos?
- 7- As famílias dos alunos participam das atividades desenvolvidas na escola? Caso afirmativo, em quais atividades e como participam? Como vocês gostariam que participassem?
- 8- É importante que as famílias participem das atividades da escola? Por quê?
- 9- A participação das famílias nas atividades da escola pode influenciar no processo de aprendizagem dos alunos? Por quê?
- 10- Como seria a escola dos seus sonhos ou a escola ideal?

ENTREVISTAS COM A EQUIPE GESTORA

- 1- Qual o seu cargo?

Sujeito 1 “Laura”	Diretora
Sujeito 2 “Júlia”	Assistente de direção
Sujeito 3 “Marta”	Coordenadora Pedagógica
Sujeito 4 “Carla”	Orientadora Educacional

2- A equipe gestora realiza reuniões de trabalho? Em caso afirmativo, qual a frequência e teor delas?

Sujeito 1	Sim, uma vez por semana, que seja regulamentada, né? Uma vez por semana. E a gente fala sobre a rotina, sobre as propostas da escola, os projetos, organização em geral.
Sujeito 2	Sim, nós realizamos reuniões de trabalho todas as sextas-feiras, no término do período, então mesmo quem já cumpriu seu horário retorna para poder complementar, pra poder participar, são as (rets). E todas as sextas-feiras, em torno de duas horas, duas horas e meia a gente se reúne para discutir, tem sempre uma pauta montada pela direção, e a gente vai (enxertando) os assuntos necessários, parte estrutural, parte pedagógica, tudo é tratado.
Sujeito 3	Sim, mensalmente e tantas e quantas vezes forem necessárias e os temas são pertinentes principalmente a valores pedagógicos e voltados à educação e à formação das crianças. Temas pedagógicos e formativos.
Sujeito 4	Então, a gente costuma fazer as reuniões uma vez por semana, tá? E aí os assuntos são os assuntos da escola daquele momento, se tem alguma reunião abrangente (programático), reunião de... pedagógica. A gente fala assim nas reuniões, se tem algum projeto, se tem uma festa junina, se tem algum problema na escola a gente vai discutir aquele problema, então são vários assuntos.

3- Os documentos da escola fazem menção às relações com as famílias? Em caso afirmativo, o que estes documentos abordam?

Sujeito 1	Sim, porque em vários deles citam as dificuldades que a gente tem pra trazer essa família pra escola, pra participar, pra colaborar com o desenvolvimento do aluno nesse acompanhamento mesmo escolar. Nos documentos cita diferentes situações que a gente precisa melhorar e que a gente vai fazendo ao longo do ano.
Sujeito 2	Então, os documentos da escola seria o quê? O regimento interno, né? Projeto... Então, a escola faz questão assim da presença da família. Então essa semana mesmo a gente teve a reunião de conselho, então a gente busca trazer bastante os pais pra escola, participação dos pais e eles têm total interesse também em participar. E assim todos os documentos eles

	são elaborados com opinião também dos pais, né? O regimento interno, a gente vai tentar fazer o regimento interno porque as escolas municipais elas têm o regimento único, né? Mas a gente através do conselho de escola a gente consegue fazer um regimento interno, onde os pais irão participar plenamente.
Sujeito 3	Sim. Abordam Principalmente os temas formativos integrais.
Sujeito 4	<p>Ah então, eles fazem. Tanto o Projeto Político-pedagógico eles pedem a participação da família, né? Inclusive, ano passado eu fui numa reunião pra gente desenvolver ações para trazer a comunidade, a família pra dentro da escola, para inserir as ações que a gente ia desenvolver para aproximar mais a família da escola. Inclusive, (ela) pediu pra que essas ações estivessem no Projeto Político-pedagógico.</p> <p>... reuniões bimestrais ou podia ser oficinas, podia ser festa, podia ser exposição de trabalho, várias coisas, palestras. Então eles sugeriram várias coisas pra que a gente trouxesse a família pra cá. (Por isso que) tá no Projeto Político-pedagógico.</p> <p>Essa reunião que eu fui ela foi até na faculdade Unimonte, mas era uma parceria entre a Fundação Itaú Social e a Seduc. Eu fui numa reunião, só que as outras quem participou foi a diretora. Aí chegou acho que na última reunião, eu fui.</p>

4- Como o Projeto Político-Pedagógico da escola é elaborado?

Sujeito 1	Com todo o grupo da comunidade escolar. Professores, funcionários, equipe e alunos, né? E também famílias.
Sujeito 2	Então, o Projeto Político da escola são realizadas várias reuniões junto aos professores, aos alunos aqui na escola, o grêmio é muito participativo. Existe também outros projetos, como Jovem Ouvidor, como Câmara Jovem. Então assim, é muita participação dos alunos e dos familiares. Então o PPP é a mesma coisa, a gente realiza várias reuniões, várias dinâmicas, aí a gente faz reunião de professor, a gente faz reunião com os alunos, a gente faz reunião da equipe, a gente levanta os aspectos positivos e negativos, a gente junta tudo, faz tabulação assim, participação de todos, todos os funcionários participaram também, cozinha, base, todos eles. Todo mundo está envolvido.

<p>Sujeito 3</p>	<p>Eles integralizam as trocas familiares e educacionais entre escola e família. Tem projetos aqui na escola. E a intenção verdadeira do Cidade é estar inserindo a família aqui na escola, é estar trazendo a família aqui pra escola. Olha, esse ano tá muito bonito a elaboração. É a primeira vez que eu tô vendo assim uma... que eu tô entendendo um projeto. E, olha, eu tenho 35 anos de magistério, tá? Então, assim... tá o fervo, como a molecada fala. Tá um fervo porque eu é que faço as reuniões com os professores e toda reunião tá tendo muita discussão, muita discussão, porque eles estão participando mesmo, de verdade.</p> <p>Eles tão participando. Eles não querem isso, eles querem aquilo, “tira isso”, “põe aquilo”, “põe aquilo”, “tira isso”. Então assim, é a primeira vez que eu vejo uma escola que tá lutando. Então, os professores, eu tenho impressão que vai mudar todo aquele caráter, sabe? De... o PPP tá lá em cima, naquela gaveta, naquela pasta, lá longe, que ninguém entendia, sabe? Não. Eles estão lutando. “Não, isso eu não quero, aquilo eu quero”, “não, porque isso aqui não serve”, “porque o culpado...”, então eles estão participando. E isso, em contrapartida, o que que acontece? Não é mais culpa deles. Agora a culpa vai ser minha também porque eu coloquei isso, tá? Então, a ca conotação do PPP mudou completamente. A culpa não é dele porque tá lá. A culpa vai ser minha... conotação... Funcionários, equipe gestora, corpo docente. Inclusive, até o corpo discente participa.</p> <p>As famílias vão entrar também. Vai ter reunião do conselho de escola. Mudou a conotação toda. O PPP ele foi reduzido sabiamente. Antes era um documento assim. Então, você já não abria porque... sabe aquele livro enorme? Então ele virou uma coisinha assim. Estruturalmente ele tá fácil de ler. Ele tá muito fácil, tá? Ele virou um diagrama assim de fácil leitura, então todo mundo enxerga. O que eu falo, sabe aquela dificuldade de que mulher tem geograficamente? Isso é estrogênio, não é feminismo não, tá? Nem machismo. Aquela dificuldade geográfica? Tá? Então, ele tá fácil a leitura. Você enxerga ele assim ó, de cima, tá? Então é uma participação como eu nunca tinha visto antes.</p>
<p>Sujeito 4</p>	<p>O Projeto Político-Pedagógico ele é elaborado pela coordenadora, né? E por todos os... tem aquele momento que é com os funcionários, tem aquele momento que é com os professores, envolve também a comunidade, então tem a participação de todos eles. E depois que todos deram a sua contribuição através ou de pesquisa ou de reuniões, a Valéria, que é a coordenadora, ela finaliza. A comunidade participa nas reuniões de conselho, né?</p>

	Tem alguns pais que são mais participativos, que frequentam mais a escola, aí a gente aborda eles, conversa.
--	--

5- As famílias participam da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e/ou de órgãos colegiados da escola? (Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar).

Sujeito 1	<p>Sim, participam. Tem anos que está mais fácil essa participação, tem anos que é mais difícil, tem anos que o grupo é mais participativo, tem anos que o grupo é mais ausente.</p> <p>A gente utiliza avaliação institucional que foi realizada para toda a escola, onde eram colocados pontos positivos, pontos negativos, sugestões, e nas reuniões de conselho de APM a gente tenta traçar também a escola que queremos.</p> <p>A avaliação é feita no final do ano. Então agora no período de 2018 a gente está utilizando a que foi feito em dezembro de 2017.</p> <p>Os pais são convocados para uma reunião e fazem a avaliação, depois dessa reunião essa avaliação fica também à disposição aqui no hall da escola por uma semana, pra quem vier na secretaria, pra quem vier na escola, poder preencher.</p>
Sujeito 2	<p>Participam, são ativos.</p> <p>Então, é assim, na verdade, é uma escola muito grande, (o número de alunos) em torno de 900 alunos, né? Então no geral são todos muito interessados, mas são algumas... a gente tem que fazer eleição, então o número é um número reduzido, né? A gente pode dizer que em torno de... dá menos de 10%, né? Para poder participar ativamente, fazer parte do conselho, fazer parte da APM. Não é um número significativo de acordo com o número da escola, é, baseado no número de alunos.</p>
Sujeito 3	<p>Tem. Aqui elas participam muito. Ainda ontem uma mãe ligou. E, assim, elas são muito educadas, tá? Elas aqui são, eu notei isso, elas são muito educadas. E uma mãe ontem ligou e assim, dando referendo a respeito de um determinado projeto e, assim, incisiva, não brava. São coisas completamente diferentes. Lacônica, incisiva e reclamando porque ela não foi avisada previamente de um determinado horário. Não que tivesse sido erro nosso, tá? mas foi... nós estamos esperando acomodar um horário, mas ela falou, “eu tinha que saber disso!”, ela falou, “eu</p>

	<p>sou mãe”, ela falou, “eu tinha que saber”. Então elas são bastante participativas sim.</p> <p>A primeira reunião de um determinado projeto, tamanha... uma hora da tarde, às 13 horas, eu tive aproximadamente, de 38 alunos, eu tive 22 pais aqui na escola, à uma hora da tarde. O que pressupõe-se a ideia de que é hora de... é horário comercial, tá?</p>
Sujeito 4	<p>Não são muitos, né? A gente não tem assim muitos pais que participam. Mas a gente tem aqueles pais que são mais atuantes.</p> <p>Tudo que a gente pensa em fazer e precisa da participação deles ou que eles pensam eles vêm e procuram a gente. Tem alguns pais que são bem atuantes, mas assim, a grande maioria não. Eu ve... eu penso assim.</p> <p>Eu acho... é, eu acho que pro número de alunos, a participação dos pais poderia ser melhor. Eu não acho que seja uma participação muito expressiva. Uma participação temos, mas, na minha visão, poderia ser bem melhor.</p>

6- Você busca conhecer as famílias? Explique.

Sujeito 1	<p>Sim. Sempre que há necessidade de convocar essa... a família por causa de alguma demanda da escola ou que eles nos procuram, a gente tenta entender um pouquinho da organização familiar, até por que... até pra não julgar às vezes situações referentes ao aluno na escola. Em algumas situações as famílias nos procuram, em outras é necessária a convocação por causa de alguma situação escolar, acompanhamento, solicitação de um acompanhamento mais de perto, infrequência.</p>
Sujeito 2	<p>Sim, eu acho que isso aí é primordial, porque a gente, conhecendo as famílias, a gente consegue saber porque que aquele aluno deu aquele problema, porque ele está tendo aquele comportamento, né? Então assim, aqui a gente tem isso, de chamar mesmo, o tempo todo. E assim, eu gosto muito também de estar no portão, de estar recebendo, de estar observando, ter esse contato, eu acho super importante.</p>
Sujeito 3	<p>Ah, sempre. Você quer conhecer o filho, o filho é a cara da família. É o meu, é o seu, é o de qualquer um. Você quer conhecer o filho, você conhece a mãe antes. Ah, você tem que chamar. Você tem que chamar educadamente, sabe? Sem pressionar.</p>

<p>Sujeito 4</p>	<p>Sim. Eu acho que é uma das coisas que a gente faz mais aqui. Como meu serviço de orientação é conversar com as famílias, com os responsáveis, pra poder entender o aluno melhor, pra poder fazer os encaminhamentos eu preciso de tá com esses responsáveis. Então na minha parte que é conferir as faltas, fazer Bolsa Família, encaminhamentos para avaliação psicológica, psiquiátrica, pedagógica. Então tudo isso é com a família que eu tenho que tratar. Até questões de indisciplina eu também tenho que conhecer a família. A gente tem muitos alunos. Então é o que eu mais faço, é conversar com o responsável, aí primeiro eu telefono, aí eu peço pra que eles venham à escola.</p> <p>A gente tem um aluno que tá faltando, eu tenho que ligar pra saber o motivo que ele está faltando. Eu tenho um aluno que se destacou muito numa olimpíada, vai receber um prêmio. Não só com as coisas negativas, né? Então a gente chama. Como eu te falei, tem alguns pais que a gente não precisa chamar, que eles vêm, estão toda hora aqui. E acontece qualquer coisa, um atestado médico ou o aluno vai viajar, ele dá, ele vem, ele dá satisfação. Então a gente acaba conhecendo as famílias na hora da entrada, na hora da saída. A gente tá na porta, começa a conversar, fazer aquela social assim. Então não só na hora de um problema, mas muitas vezes na entrada e na saída, nas reuniões de pais, a gente (vai) conversando. E também eu converso muito com os alunos por conta dos encaminhamentos. Né? Precisa de um reforço, quem faz essa parte de reforço é a coordenadora, mas muitos vêm me procurar, “ah, meu filho tá com dificuldade”, daí eu encaminho. Precisa de um atendimento psicológico, aí eu tenho que ligar, eu tenho que fazer a ponte para o atendimento. Precisa de dentista, o dentista vem aqui deixa um encaminhamento aqui, eu tenho que ligar pra... Então assim, eu tenho muito contato com as famílias.</p>
------------------	--

7- Quais são os motivos que o(a) levam a manter contato com as famílias?

<p>Sujeito 1</p>	<p>Para informar o rendimento pedagógico do aluno, para tentar solucionar situações de... em decorrência escolar, para solicitar às vezes algum acompanhamento de saúde desse aluno.</p>
<p>Sujeito 2</p>	<p>Então, é assim, a escola ela, além dos eventos que tem, que já é uma forma também da gente conhecer a família, né? A gente procura situações... vai, a gente não deixa a coisa crescer. Então o aluno já apresentou algum</p>

	<p>problema, alguma dificuldade ou alguma reação que a gente não considera assim dentro dos padrões, a gente já está chamando pra conversar, pra estar conhecendo, pra estar falando, pra saber o que que vem acontecendo.</p>
<p>Sujeito 3</p>	<p>Os pais não gostam mais de curtir os filhos. Eles perderam esse laço há muito tempo. Em algum momento aconteceu alguma coisa... que também não é culpa deles, tá? Em algum momento aconteceu alguma coisa que a gente... eu não consigo detectar, ninguém consegue me explicar direito isso, ninguém. Nenhum... Nem Cortella, nem Karnal, nem... entendeu? Ninguém consegue. Mas assim, é muito difícil criar um filho, é exaustivo, é muito complicado. E assim, eles preferem dar essa parte deles dando razão, dando em bens materiais do que dando em presença, porque é exaustivo a presença de um pai ou de uma mãe. Você ficar com um filho 24 horas, você ficar com um filho dando satisfação, você entrar em debate com o filho, você dar razão quando ele tem ou tirar a razão dele, entrar em consenso com o filho é exaustivo. Eles são absolutamente perdidos pela ausência dos pais.</p> <p>Pra você chamar a família, a melhor maneira que você tem são as festas. Organizar, entendeu?, encontros, organizar... porque, gente, é alegria. Você não traz mais a família esculhambando o filho. Quem é que gosta de ver seu filho esculhambado? Usando um termo bem chulo pra você, pra ser lacônica. Você sabe os defeitos que seu filho tem. Ninguém gosta mais. Então você traz as famílias pra cá. E outra, começa a elogiar os filhos dos outros. De um jeito ou de outro, "olha, seu filho...", "vamos propor alguma coisa? Vamos...?", sabe? "Vamos colocar no vôlei? Vamos...". Você sabe os defeitos que seu filho tem.</p> <p>Inseguros, inseguros, emocionalmente abalados, eles não têm limites. Essa história de falar "não tem limites", por que que eles não têm limites? Porque eles não receberam em casa... aquela história: "agora acabou a hora da televisão", "agora acabou a hora...", como nós tínhamos, entendeu? Porque eles não têm quem faça isso para eles. Hora de dormir, eles não têm, gente! Eles não têm mais! Então quem que coloca isso na escola? Eles não admitem que ninguém fale nada para eles.</p>
<p>Sujeito 4</p>	<p>Algum aluno ficou doente, algum aluno precisa de uma avaliação psicológica, psiquiátrica, faltas. Alguma coisa boa também, quando eles se destacam por algum... em algum projeto, então vai ser... vai receber alguma premiação. A gente tem o (Câmara Jovem)... a gente tem o projeto da rádio, então... (o grêmio). Quando vai receber alguma premiação os pais são convidados. Geralmente são os pais dos alunos, né? Por exemplo, se</p>

	<p>tem alguma premiação para receber, são os pais dos alunos que vão receber. Na formatura, né? A gente também tem aquelas reuniões de formatura. Então já começa a ver como vai ser e aí vai. Aí (os) pais de nono ano, dessas séries que estão terminando, eles vêm bastante na escola também.</p> <p>Eu acho que fundamental um participa mais. Fundamental dois é a minha necessidade. Porque assim, tem mais necessidade de conversar com alguns pais de fundamental dois... também tem de fundamental um, tem mais ou menos a mesma coisa, mas os pais de fundamental um eles procuram mais a escola. Fundamental dois eles acham que os filhos já são grandes. Eu acho assim, até o quinto ano a mãe fica em cima. Chegou no sexto, a mãe fala, “ah agora ele caminha sozinho”, e muitos começam a largar. Justificando o trabalho também, alguns realmente trabalham e têm uma carga horária grande, então não conseguem participar mais.</p>
--	---

8- Como você lida com os conflitos? (Indisciplina, problemas na relação professor-aluno, aluno-aluno, professores-gestores, professores-famílias, gestores-famílias).

<p>Sujeito 1</p>	<p>Nós aqui, nós trabalhamos com a (justiça restaurativa), né? A gente tenta resolver os conflitos através do diálogo, da busca pela paz, nem sempre é fácil, mas a gente vai agregando membros da equipe que às vezes têm mais facilidade com aquela família ou com aquele professor, ou com aquele funcionário pro... para que a gente alcance mesmo essa educação para paz, que não é fácil. A gente tem que olhar os conflitos de frente, não adianta “aí não, está tudo bem”, “não, não está tudo bem, não está tudo bem, vamos sentar, vamos conversar todos e chegar num denominador comum”.</p>
<p>Sujeito 2</p>	<p>Então, aqui na escola a gente participa do Programa da Justiça Restaurativa, né? Então, isso foi um achado. É uma coisa assim... É um ganho. É maravilhoso. Então assim, tudo aqui a gente faz pautado na justiça restaurativa, né? Então primeiro a gente, sabe? Escuta os conflitos, tenta entender o porquê, tenta conciliação, se houver necessidade é feito círculo restaurativo, entendeu? Então assim, a gente tenta partir pra esse lado.</p> <p>Aluno/aluno. Se houver necessidade, entre os funcionários. Só que assim, aqui na escola, igual eu falei, eu estou aqui há pouco tempo, né? Mas assim, é uma paz,</p>

	<p>a gente vê, as coisas são bem definidas, sabe? Cada um sabe o seu lugar e todo mundo trabalha junto ao mesmo tempo.</p>
<p>Sujeito 3</p>	<p>Respeito. Carinho. Foi o que eu falei pra você. Hoje em dia você... a imposição, tá? Antigamente era assim, minha mãe chegava, sabe? Bem... minha mãe chegava e falava: "sou eu que mando e acabou". Você não ganha mais nada. Hoje em dia você tem que colocar: "não, é assim porque é isso, isso e isso". Porque eles têm muitas informações, mas a formação está longe deles. Então você tem que hoje em dia estar formando. E você... Essa formação, alguém tem que fazer. Então tem que ser alguém que tem algo pra dar pra eles. Então não adianta um professor hoje em dia chegar e falar: "eu não quero porque eu não quero", não adianta você... E outra, falta... não é... não são palavras jogadas não, tá? E nem demagogia. Gente, eles não têm carinho. Eles não têm quem dê 15 minutos de atenção pra eles. Então se sentar alguém 15 minutos para conversar, expor e conven... convencimento é uma palavra forte, eu não gosto dessa palavra, entendeu? Mas se alguém conversar 15 minutos, eles saem de lá outros. Tá? E eu te falo isso pela prática. Tem alguns que a gente não consegue não. Não consegue mais mesmo. Mas têm alguns que saem sem saber... um beijo, eles não têm mais isso. Sabe aquilo que eu falei lá atrás, que não há mais convivência? Deixa tudo?</p>
<p>Sujeito 4</p>	<p>A gente aqui na escola... eu fiz o curso de justiça restaurativa, a diretora fez e alguns professores e funcionários fizeram também. Então a gente primeiro sempre faz o diálogo, a roda de conversa, escuta todas as partes. E depois que a gente escutou todas as partes, se der pra resolver a situação, se for uma situação tranquila, que dá pra resolver aqui na escola, a gente resolve aqui. Se for algum assunto mais sério, a gente vai convocar os responsáveis. Se mesmo com a conversa dos responsáveis aquele problema persistir e for uma coisa assim fo... que fuja ao nosso controle, aí relatório para Conselho Tutelar. Então a gente vai, primeiro conversa com o aluno, depois com o responsável, e depois... né? Viu que não resolveu, vai para Conselho Tutelar.</p> <p>A gente... quando começou o ano, a gente propôs que os professores comesçassem todas as aulas... no primeiro dia fizesse um círculo, pra (tirar) as regras, dos combinados e tal. Em algumas classes isso ficou que era (pra virar) duas aulas, ficou (o período) todo, um professor saía, o outro entrava e continuava. Naquela disposição de círculo, de conversa e tal. Temos professores que fazem isso ao</p>

	<p>longo do ano. De vez em quando dá uma parada, “ó, aquela classe tá muito agitada, vamos parar, vamos resolver”. E tem outros professores que não fizeram, até porque não fizeram o curso nem nada. Mas sempre que tem conflito a gente faz. E com funcionário também aconteceu. A gente fez aqui o círculo com todos os funcionários, não pra resolver, aí já é aquele círculo de acolhimento, de conversa, de sugestão.</p> <p>A gente tem algumas reuniões de avaliação (R.A) durante o ano. Nessa reunião, no início do ano e no início do semestre, a gente tem um dia pra conversar com professor, com todo mundo. Agora se tiver que parar porque teve um conflito, a gente para e faz.</p>
--	--

9- Como são organizadas as reuniões de pais e mestres?

<p>Sujeito 1</p>	<p>Ela é definida no início do ano já, as quatro do... né? As quatro que a gente vai fazer durante o ano, a gente divulga com bilhete pros pais, divulga com cartaz no portão. A pauta é elaborada junto com os professores. São abordados o desenvolvimento pedagógico dos alunos, a rotina da escola, a gente sempre tenta envolver algum tipo de projeto que a escola esteja desenvolvendo. Então, na primeira reunião a gente fez da... a gente fez leituras, né? (De fruição), porque a gente estava num momento de trabalhar a leitura dentro da escola.</p> <p>Menos de 50% das famílias vem às reuniões.</p>
<p>Sujeito 2</p>	<p>Então, as reuniões elas são marcadas pela Seduc, né? Já tem no calendário. E aí a gente tenta trazer o maior número de pais possível, né? E aí a gente faz com que eles se sintam acolhidos mesmo, para numa próxima vez... a gente tenta tratar de assuntos gerais, não vai falar nada específico pra não causar nenhum tipo de constrangimento, que a gente pede, se algum pai quiser conversar sobre algum assunto pontual, para conversar pós ou individualmente, né? Então a gente tenta fazer um dia de acolhida mesmo na escola pros pais. Na reunião de professores, que a gente realiza toda terça e quinta, aí a gente monta a pauta com eles, os assuntos que a gente vai tratar. E aí normalmente acontece isso, leitura de texto, alguma dinâmica, alguma coisa para acolher e depois entrega a pasta das atividades, boletins, é normal.</p>
<p>Sujeito 3</p>	<p>Então, ela é feita assim meticulosamente, minuciosamente, justamente para que os pais não se</p>

	<p>cansem, tá? Eles não têm essa necessidade de ir embora rápido porque eles têm trabalho. Porque mesmo o Conselho Tutelar, o ECA de 1990, permitindo que eles levem a declaração, tudo, eles têm a responsabilidade deles de trabalho. Tá? Então eles saem correndo. Muitos não vêm, porque têm o trabalho, têm a responsabilidade. Então assim, nós fazemos com que eles se sintam bem, eles se sintam acolhidos e não faltem nas reuniões, o que não é a realidade maciça.</p> <p>Nós evitamos, evitamos de todas as maneiras, nós não falamos individualmente, evitamos a crítica, de todas as formas. Eu particularmente não admito que se fale de aluno individualmente na frente dos demais, eu não admito isso, tá? Porque a mãe não vem à reunião para ouvir crítica. São feitos todos os lembretes do trimestre. A prefeitura trabalha com trimestre. São... Nós entregamos os boletins, tá? Damos os recados gerais da UME, damos todos os lembretes pertinentes à Cidade, o que é feito na educação, e aí depois, individualmente, nós vamos chamando à minha sala ou a da OE para falar com os pais. Mas também não é muito assim porque todos os problemas são falados durante o trimestre.</p>
<p>Sujeito 4</p>	<p>Então, é feita uma pauta que a gente na RET, que é reunião da equipe técnica, a gente já vê os pontos que a gente vai precisar tá passando pros pais, os recados e tudo o que tá acontecendo na escola que precisa ser informado para família, a gente já faz a pauta e aí a gente faz os bilhetes, entrega pros alunos e aí marca o dia, cada professor coordenador vai tá fazendo a reunião. E a equipe fica à disposição para aquele pai que queira tá conversando com a gente.</p> <p>As pautas são realizadas pela equipe gestora, mas com a sugestão também dos professores. A gente tem a RET, que a gente fecha a pauta, mas... de tudo, de todos os assuntos. Porém na reunião pedagógica, tanto a diretora quanto a coordenadora conversa com um grupo de professores para que eles façam as sugestões, o que que eles querem que a gente converse na pauta. E aí vai colocando, né?, é uniforme, é recado de festa junina, é algum projeto que vai acontecer, algum passeio, alguma participação mais efetiva deles, feira de ciência, alguma coisa. Então tudo que for colocado naquela... como sugestão, a gente vai fechar numa pauta. E a responsabilidade também, a gente sempre força, reforça isso nas reuniões, na participação dos pais, para que eles frequentem as reuniões, para que eles olhem os cadernos, para que eles zelem pela frequência do filho, a responsabilidade deles com os filhos. Isso tudo é colocado na reunião de pais.</p>

10- A escola incentiva e proporciona a participação das famílias no processo educativo? Como?

<p>Sujeito 1</p>	<p>Sim. Nessas reuniões de pais a gente tenta sempre trabalhar, passar pra eles como eles podem estar ajudando os seus filhos dentro da rotina escolar, com hábitos de estudo, com organização de lição de casa. E além do mais, a gente, junto com o conselho de escola, a gente elaborou algumas reuniões com temas específicos para trazer os pais pra escola, pra não vir só na época de saber de conteúdo pedagógico, então a gente trabalhou alguns temas, que era pra fazer realmente esses pais se unirem, entenderem a escola como um lugar de conhecimento.</p> <p>Encontros com... teve sobre saúde, sobre... com a EJA a gente fez com o Conselho Tutelar, pra saber... pra rever essa situação da responsabilização, o que às vezes os pais da EJA matriculam e depois largam de mão, não fazem um acompanhamento, nem reunião de pais, então pra mostrar a importância disso.</p> <p>A participação das famílias não é ruim mas não é tão expressiva na quantidade de pais que a gente convidou. Mas todas aconteceram com um número adequado assim.</p>
<p>Sujeito 2</p>	<p>Então, a gente incentiva, né? A gente chama bastante eles aqui pra estar participando, pra estar sabendo o que está acontecendo, para saber a disponibilidade de horário, para estar até orientando como lidar com esses alunos em casa, o que que eles poderiam ajudar a fazer, a gente tem que tomar. Se bem que a gente sabe que os pais trabalham, a maioria das crianças aqui ficam um período na escola e o outro na escola total, então é um pouco complicado, mas a gente tem.</p> <p>Às vezes em reuniões de pais e às vezes atendimento individualizado mesmo, então o serviço de orientação, tá? Ou coordenação, que é necessário.</p>
<p>Sujeito 3</p>	<p>Muito. Muito. E assim, não precisa uma reunião. No trimestre inteiro a gente vai chamando esses alunos, vai chamando os pais. Aqui é assim, a diretora chama, eu chamo, a orientadora chama... Essa orientadora dessa escola é uma bênção. Sabe? Ela sabe de todos eles, é uma santa.</p> <p>Quando é problema comportamental única e exclusivamente, tá? Existe problema comportamental de laudo, problema... tem a mediadora para acompanhar esse aluno. Quando é problema que ele precisa de reforço, porque é problema pedagógico, nós tentamos montar turmas de reforço, desde que haja verba pra isso.</p>

	<p>Quando há verba, a Seduc manda turma de reforço. Quando não há verba, a gente começa a dar os pulos aqui dentro mesmo, na medida da lei. Mas, assim, você não sabe o que a gente faz aqui dentro. A gente faz o que pode, o que não pode também. E quando não há nem uma coisa nem outra, eu, como coordenadora pedagógica, trato de montar atividades extras, tento com os professores montar turminhas dentro da própria classe para que eles comecem a fazer essas atividades extras.</p>
<p>Sujeito 4</p>	<p>Sim. A gente orienta os pais sempre, tanto a coordenadora quanto eu, como nas reuniões, e assim, em alguns alunos em particular, a gente vê que o aluno tá indo mal, a gente chama esse pai, e aí a gente orienta o pai a acompanhar os estudos. Inclusive, ano passado, se eu não me engano, a coordenadora chamou, fez uma relação dos alunos que estavam fracos e fez uma reunião de como... pros pais, de como ensinar... ensinar, orientar, sugerir que esses pais fizessem em casa pra tá ajudando os filhos na parte pedagógica. Mas a gente faz a reunião e aí vem poucos pais. A frequência não é grande. Você faz um convite imenso e aí um número bem reduzido é que vem. Que nem uma... teve um ano que a diretora falou assim, “vamos começar o ano fazendo uma reunião com o Conselho Tutelar pros alunos do EJA, pra eles entenderem que o aluno do EJA ele também é um adolescente, ele também precisa que o pai esteja presente, vendo se ele tá vindo com o caderno e tal”, porque aluno de EJA é meio que esquecido pela família, né? E a gente fez uma reunião. A gente convidou todos os alunos de EJA. Acho que veio um pouco menos que a metade. A gente tem um número de alunos, acredito que uns 100 alunos no EJA, entendeu? E deve ter vindo uns 40... não chegou a 50%. E mesmo assim, o que me chamou a atenção, que tem a mãe de uma aluna em que... especial, que ela veio nessa reunião, ela ficou abraçada com a filha, a filha ficou deitada assim, elas ficaram abraçadas a reunião toda. A conselheira falou, o conselheiro falou, a diretora falou, eu falei, todos nós falamos, cada um falou um pouco, né? Fazendo sugestões, orientando, dizendo das responsabilidades, dos direitos, dos deveres tanto do pai quanto do aluno e eu não notei diferença nenhuma. E eu tô falando em particular com essa menina. Mas assim, a escola fez todo o movimento pra alertar, pra chamar atenção, pra pedir ajuda pra família, pra trabalhar em conjunto e eles vie.... quem veio... Não teve muita mudança.</p> <p>Quando a mãe e o pai perdem o controle da criança com 12, 13 anos, eles não conseguem mais dar conta. Eles</p>

	<p>não... eles vêm aqui e falam, “mas o que que você quer que eu faça? Ela não quer vir pra escola, você quer que eu bata?”, “você quer que eu faça o quê? Que eu arraste? Eu trabalho, eu trabalho!”. Então aí você vê que a criança briga com a mãe, né? O adolescente não respeita a mãe, não respeita o pai. A mãe fala, “não vai sair”, a criança fala, “vou”, e sai, passa o final de semana fora. Aí vai pro Conselho Tutelar, o conselheiro fala tudo... manda pra psicólogo, então... e aí você vê que tá perdido mesmo, que a mãe e o pai não têm controle. Então quando os pais perdem o controle ainda pequenos, aí esquece. Eu acho muito difícil eles conseguirem reverter essa situação. É uma questão de educação mesmo, de pôr limite desde pequenininho. É aquela mãe que começa desde o início a passar a mão na cabeça, você chama a mãe pra reclamar do filho, ela defende o filho, no dia seguinte ela volta com aquela situação toda diferente, dizendo que o filho foi vítima, querendo, sabe? Reverter tudo. E aí quando você vê essa criança vai crescendo e ela vai manipulando a mãe e aí depois faz o que quer.</p>
--	--

11- Qual a sua percepção em relação às ações e posições dos professores frente a esta proposta de estreitamento de relações com as famílias?

<p>Sujeito 1</p>	<p>Não se opõem. Eles concordam. Eles concordam, porque muitas vezes com esse estreitamento a gente acaba mudando até a nossa ação com aquele aluno.</p>
<p>Sujeito 2</p>	<p>Então, os professores eu acho que acolheram a ideia bem, né? Eles mesmos nos procuram com listinha, sabe? “Olha, eu quero que chame os pais de fulano, beltrano, cicrano, tô preocupado, eu não gostei de tal atitude”. Então eles mesmos já têm o hábito de querer conhecer as famílias e querer estar ajudando nesse sentido. A maioria dos professores tem essa preocupação. Eu acho que é uma coisa que a direção conseguiu fazer com que os professores entendessem a necessidade e acatassem, acolhessem a ideia.</p>
<p>Sujeito 3</p>	<p>Então, Bruna, a gente tá passando uma fase que agora é assim... eu não sei pelos outros, eu sou uma otimista. Eu tô passando do limite de ser realista, eu tô ficando uma otimista, sei lá, eu tô meio... Se eu não for otimista nesse momento, o que que me resta? Sabe? Eu tenho que acreditar que tudo vai dar certo. Eu tenho. Agora tá na fase de acreditar que tem que dar certo, porque o ponto que a gente chegou agora, se eu não acreditar nisso, o que que</p>

	<p>me resta? Sabe? Então, assim, cabe a mim incentivar os professores, acreditar que tá melhorando e que vai melhorar. Não é mais uma questão.... Antes eu era muito realista, muito pé no chão, então... Mas aí eu descobri que esse pé todo no chão não estava mais me permitindo sonhar, e o momento agora na educação é de sonhar um pouco.</p> <p>Eles tão em um momento de crise pessoal e profissional, tá? Então eles têm que ter uma pessoa que faça eles se soltarem um pouco e sonhar um pouco.</p>
Sujeito 4	<p>Eu acho que assim, alguns tentam, chamam bastante os pais, porque a gente tem o HTI (Horário de Trabalho Individual) aqui. Então o HTI é o horário de atendimento individual, que muitos professores eles ligam pros pais, chamam pros seus HITs. Hoje mesmo de manhã, a professora tava falando com uma mãe de um aluno que já tava demonstrando comportamento inadequado. Então muitos chamam. Outros professores não chamam ninguém. Então é uma coisa assim, depende do professor. Alguns eles acham importante, tão sempre convocando, tão sempre chamando e concordam com ele. Outros eles não acreditam, não chamam. Então depende do professor.</p>

12- Quais são as facilidades e/ou dificuldades que você encontra ao propor a integração com as famílias?

Sujeito 1	<p>Dificuldades, da família entender mesmo a importância de estar participando desse processo, então nem sempre eles comparecem. A gente às vezes precisa estar convocando esse pai quando... às vezes um telefonema "vem aqui, vamos bater um papo, vamos sentar". Eu acho que seria algo mais normal na relação que a gente precisa ter, que seria, "olha, dá um pulinho aqui, vem conversar, a gente precisa falar sobre ele", ter um papo sobre o desenvolvimento, mas muitas vezes precisa ser através de convocação, sabe? Assim, você precisa vir convocando, mas acho que não era... não precisava ser uma relação necessária para que as famílias venham a escola.</p> <p>A resistência das famílias virem à escola é uma dificuldade.</p>
Sujeito 2	<p>Então, é que assim, em uma escola de 900 alunos, a gente tenta... É uma demanda grande, e assim, qual é a maior dificuldade? Cada um pensa de um jeito, cada um pensa</p>

	<p>de um modo, então às vezes a gente está cheio de boa intenção e aquele pai chega aqui e joga um balde de água fria na gente, né? Então a dificuldade é porque assim, quando nós nos reunimos, professores, equipe técnica, a gente tem um único pensamento, a gente consegue uma ideia e a gente acha que está fazendo aquilo com a maior boa intenção e tudo mais. E aí quando a gente parte pra juntar todos esses pais, então uma classe de 30 alunos, são 30 famílias, é muito complicado, porque cada um pensa de um jeito, muitos às vezes não aderem à sua ideia, acham que não é isso, interpretam teu ponto de vista de outra forma, então a gente tem muita dificuldade nisso. O trazer pra escola não é tão difícil, mas assim, a gente tem a dificuldade muitas vezes de fazer o projeto andar, de fazer com que eles entendam, o porquê que a gente está pedindo aquilo, o objetivo daquela ideia.</p> <p>Por exemplo, semana passada houve uma situação. Dois alunos se desentenderam e aí nós resolvemos chamar os familiares. Quando chegaram aqui, eu conversando e eu expondo pro pai, “olha pai, é porque assim, a gente tem obrigação de estar conversando com o senhor e com ele para que ele entenda que na vida a gente não pode resolver as coisas assim. Se ele partir pra agressão, já pensou amanhã ou depois? Qualquer coisinha...”, que porque o fato era que o menino jogou uma bolinha e pegou nele sem querer e aí ele agrediu o menino. E aí a gente explicando e tudo, de repente deu um pulo da cadeira, “não me interessa o que você pensa, não me interessa o que você fala”, virou pro filho, “bate mesmo, eu quero que você bata”.</p> <p>Entendeu? E assim, naquele momento não teve argumento, eu falei, falei, falei, falei com a parede, porque ele não me ouvia, ele falava junto comigo. No dia seguinte é que aí a mãe veio pra remendar o que o pai havia feito, sabe aquela coisa?</p> <p>E aí a gente... Mas eu sei que aquele menino, por exemplo, eu vou ter que ter muito cuidado, porque ele tem o respaldo. E assim, na verdade, a nossa preocupação qual já foi? A gente já se reuniu em equipe e disse, “o que que a gente vai fazer pra ajudar esse pai primeiro?”, porque primeiro precisa orientar esse pai.”Porque”, eu falei, “senão a gente nunca vai atingir o menino, ele vai continuar com essa atitude porque ele está tendo o respaldo. Então o que que a gente vai fazer para orientar essa família? Esse pai”. Então é por aí.</p>
<p>Sujeito 3</p>	<p>Então, Bruna, o problema todo é assim, as famílias elas têm dois ou três caminhos, que eu tô notando. Ou elas são permissivas, e essa permissividade tá deixando essa criança... eu diria que doente. Tá levando ao estado</p>

	<p>patológico. Tá? Eu não sei o que que é pior... Outro dia eu falei isso pra uma mãe, eu falei, “mãe, eu não sei o que é pior, você ter um marido...”, eu falei pra ela, “imagina o seguinte: o que que é pior? Você ter um marido que te deixa fazer tudo e que não liga, você pede pra ele: “posso ir pelada numa festa?”, “pode”, “posso ir... sair com Fulano?”, “pode”, aí ela falou: “ai, credo”, eu falei: “é o que você tá fazendo com teu filho. Você deixa tudo”, eu falei: “ou você quer um marido que fale assim: “posso sair?”, “não”, “posso comer?”, “não”, “posso beber?”, “não”. Então assim, os pais não têm muito parâmetro agora. Eles não têm... sabe? Não sei, precisava ter escola de pais. Sabe? Não tem que ter escola de filhos, tem que ter escola de pais, eles perderam o parâmetro. Então assim, ou eles faziam um papel e falam assim: “coordenadora, educa o meu filho?”, porque eles não deixam a gente fazer nada, mas eles também não fazem nada!</p> <p>Não é desinteresse. É a inabilidade deles em relação a criação dos filhos.</p> <p>Eles não vêm à escola. Eles não tão se dando conta... assim, eles não entram em crise. Eles têm certeza absoluta que eles estão fazendo o melhor.</p> <p>O que mais me dói é que, assim, eu tenho dúvidas até hoje do que eu tô fazendo com o meu, que vai fazer 23 anos, ainda me.... eu tenho certeza absoluta de que eu errei, entendeu? De que algumas coisas eu acertei, em outras eu tenho dúvidas de que eu... Essa molecada que está criando filho, tem certeza absoluta de que tá acertando.</p>
<p>Sujeito 4</p>	<p>O problema que eu acho dos pais é o horário de trabalho, a maioria trabalha, então pra você conseguir disponibilizar um horário, conciliar horário dos professores com os pais fica mais difícil, porque o professor trabalhou o dia inteiro, de noite é complicado pra você pedir pra ele voltar pra escola pra fazer reunião. Até que tem alguns que voltam, se você pedir eles até voltam.</p> <p>Tem declaração de comparecimento, mas nem pra reunião de pais, que é bimestral, eles vêm, eles falam que o patrão não aceita. E assim, se você tem uma declaração de comparecimento, se você trabalha num órgão público, eu acho até mais fácil, mas se é uma empregada doméstica, se é uma empresa privada, se é uma balconista, uma moça que trabalha numa padaria, eles têm medo de perder o emprego. E perde. Começa a entregar... a gente percebe que assim, aqueles alunos que têm mais problema, que a gente chama mais os pais e tal, a mãe vive também trocando de emprego. E elas falam. Aí a gente também tem que entender essa parte, porque realmente elas precisam trabalhar e elas não podem ficar faltando tanto. E quando chega em casa tem todo o</p>

	<p>serviço da casa pra fazer e tá cansada. Então tem filho pequeno que não tem com quem deixar. Tem mães aqui que têm um monte de filhos. Um monte, não é um ou dois. Quando a gente fala das crianças aqui, a maioria tem muitos irmãos. Então acho que isso também dificulta. Muitas mães têm bebês, então elas, “ai não tem com quem deixar meu filho”.</p> <p>Eu acho que a maior dificuldade é o trabalho e os filhos pequenos.</p>
--	--

13- Como a equipe gestora lida com as informações sobre as demandas das famílias na organização da escola?

<p>Sujeito 1</p>	<p>Então, geralmente a gente trabalha nessas reuniões aí da equipe gestora, a gente conversa com os demais membros da equipe para estar fazendo algum plano de ação, dependendo da situação, algum encaminhamento para algum serviço. Quando necessário a gente conversa com professores específicos que têm a ver com a situação que a gente encontrou, sempre pensando num plano de ação de como estar agindo com a situação.</p>
<p>Sujeito 2</p>	<p>Então, normalmente são famílias mais carentes, então eles já são assistidos por algum órgão, né? E aí...</p> <p>Na verdade, a nossa escola está abrangida no grau de complexidade dois, que abrange vários fatores, né? Número de alunos, enfim, várias coisas, não é só o fato da população carente, dos alunos serem carentes, mas assim, é um grande número, e na sua maioria eles já são assistidos por algum outro órgão, né? Então ou Tô Ligado do SECERPA - Seção Centro de Referência Psicossocial ao Adolescente, depende da faixa etária, porque também tem EJA, né?</p> <p>Então assim, ou Tô Ligado ou o CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) alguma coisa já tem. Então normalmente essas informações chegam através... tem muita criança abrigada aqui na escola, né?</p> <p>Então assim, quase sempre as informações chegam através dos órgãos. E assim... mas essas crianças também, eles também são muito explícitos ao falar, então qualquer coisa, “ah, mas assim, mas eu não tenho mãe, minha mãe me abandonou”, “ah, minha mãe...”, então eles mesmos vão trazendo.</p> <p>A gente consegue acolher, qualquer coisa, se a gente fala assim, “ah, vou ter que chamar a sua mãe na escola”, “mas eu não tenho mãe, minha mãe me deixou quando eu</p>

	<p>era pequeno”, então eles mesmos já vão contando, né? Quando a gente não tem essa informação.</p> <p>Normalmente a gente não trata desses assuntos no coletivo, a gente tenta trazer o professor, né? De sexto ao nono é mais difícil porque são vários, aí às vezes a gente tem que dar uma conversada, realmente levar, “olha, tenham paciência, porque está acontecendo isso e isso”, então a gente sabe que um aluno que está passando por um problema muito grave, naquele momento ele não vai ter aquela concentração, aquela coisa, alguns têm uma reação diferenciada, fazem mesmo pra chamar atenção, porque eles estão precisando de uma atenção a mais naquele momento, então a gente tenta mesmo dar a acolhida que eles merecem. Como também assim, “não, pega no pé mesmo porque não tem motivo pra isso e ele está querendo fazer graça. Então vamos lá, vamos fazer estudar, vamos fazer andar na linha, vamos fazer vir pra escola”, então a gente tenta trabalhar dessa forma.</p>
<p>Sujeito 3</p>	<p>A orientadora tem as informações. Algumas informações são absolutamente sigilosas, então nós nem temos acesso. Outras... Essas que são sigilosas, ela nos chama e fala assim: “olha, é muito pesado, vamos ter muito tato, vamos...”, mas tem algumas que vêm lacradas, entendeu? Então com ela a gente só fica sabendo que, assim, muito tato, muito não sei o quê, então a gente não pode nem perguntar. Algumas outras, todas as reuniões do mundo, tá? E essas, cabe a nós fazer da vida daquela criança um paraíso aqui dentro, é nossa obrigação.</p>
<p>Sujeito 4</p>	<p>Tem informações que a gente também não pode passar. Agora tem algumas informações que você pode passar de forma parcial. Então chegar e falar assim, “ó, tá passando por uns problemas pessoais, difíceis”, mas assim, sem abrir.</p> <p>Não, por exemplo, os professores estão reclamando de algum aluno. Você sabe que tá passando uma situação. Você não precisa contar qual é a situação, mas você pode chegar pros professores e pedir pra eles terem um outro olhar com aquela criança, porque aquela criança tá com um problema sério de saúde em casa. Tá com problema particular em casa grave e isso tá mexendo com o emocional da criança. Então a gente pode tá tentando amenizar a situação, conversar com aluno. Se a gente tem uma informação, que essa informação poderia tá ajudando aquela família, um encaminhamento com psicólogo, psiquiatra, a gente faz esses encaminhamentos, né? Ou então se é uma outra situação que a mãe tá pedindo ajuda, Conselho Tutelar. Então a gente tem Conselho Tutelar, a gente tem o Cras, a gente</p>

tem os CAPs, que é o Centro de Atendimento Psicológico, né? Os alunos (e pras famílias) e vai encaminhando pro órgão responsável. Então a gente faz os encaminhamentos. Mas nós entre a equipe... Tudo que assim, que chega pra mim que eu acho importante eu passo pra diretora, a diretora ela tem que tá ciente de tudo que acontece na escola.

É que nem a gente fala, né? A escola é um (prédio grande, amplo), você vê, a escola tá super arrumada, bonita, organizada. Tem falta de professor, como qualquer outra escola? Tem, mas a gente tem um grupo de professores super comprometidos e bons, né? E de funcionários também. Tá num lugar bom. Aqui tem fácil acesso, é um ponto bom da cidade, não é nem lugar de difícil acesso, tem condução e tudo. Mas a complexidade é pelo número de inclusões que a gente tem que é muito grande, isso eu acho que é o maior problema do Cidade são as inclusões, pra mim como orientadora, porque uma inclusão, um aluno que é deficiente intelectual, a gente dá o apoio pedagógico, mas os que têm problemas psiquiátricos, esses são mais difíceis porque é a área da saúde. Ele tem o cognitivo preservado, ele entende a matéria, mas quando ele começa a entrar num episódio, a gente tem que conter ele, tem que tomar algumas providências. Então pra mim, esses problemas de inclusão são os piores. A gente tem aluna que se alimenta por sonda, sabe? Ou então que eles têm um comprometimento motor muito grande, tem convulsão. Isso é o que me aflige mais, a criança ter uma convulsão e a gente...

É, a gente até tem aqueles primeiros socorros, a gente sabe, mas isso que me deixa uma preocupação maior, angustiada. Então o número de inclusão, que é muito grande, número de projetos, que a gente tem muitos projetos aqui na escola. A complexidade é pelo número de alunos também, então a gente tem quase mil alunos. A gente tem o Projeto Mais Educação, a gente tem o projeto da rádio, (Pró-jovem).

Quanto mais projetos a escola desenvolve, também é considerado pra complexidade, porque você vai ter mais coisa pra desenvolver na escola, mais trabalho. Então a gente tem vários projetos, várias inclusões, muita mesmo. Acho que deve ser uma das escolas que tem mais inclusão aqui em Santos. Inclusões sérias. A gente tem mil alunos, também têm a... e a comunidade, né? Alguns... o EJA, nós temos mais de 100 alunos de EJA. Então no EJA a gente tem bastante problemas assim de alunos. Então eu acho que tudo isso...

aqui a gente tem alguns alunos que são bem difíceis, né? Então a comunidade a gente pode considerar que

	<p>contribui um pouco para a escola ser caracterizada em grau de complexidade dois, mas não é o fator mais relevante. Eu acho que o que pega mais pra complexidade são as inclusões e o número de alunos, né? Mas a comunidade também contribui um pouco.</p>
--	---

14- As informações que você possui sobre a famílias influenciam a forma como você lida com os pais, professores e alunos?

Sujeito 1	<p>Com os alunos sempre, porque a gente fica sabendo, às vezes o aluno chega aqui nervoso, ansioso, a gente não sabe por que, acha que é alguma situação da escola e não tem nada a ver com a escola. Com os professores a gente sempre tenta orientar em relação, “olha, aquele aluno está passando por tal situação, a gente não sabia, é assim, é assado”. Né? Assim, acaba influenciando sim.</p>
Sujeito 2	<p>Então, eu acho que sim. De uma certa forma eu já até falei, porque assim, a partir do momento que a gente sabe, “poxa, aquele aluno está meio revoltado, está chateado, porque ontem o pai chegou bêbado em casa, bateu na mãe, ele assistiu”, eu não posso chegar pra ele no dia seguinte e falar assim, “você não fez a lição de casa por quê?”, não é? A gente tem que ter todo um tato pra lidar com a situação, né? Acaba influenciando sim.</p>
Sujeito 3	<p>Eu sou totalmente voltada pra... Eu não consigo, Bruna, ficar de boca fechada. Eu não tenho como, é da minha natureza. Eu não tenho como, eu não sou imparcial. Eu posso ser tudo. Erro que nem uma louca, mas eu não consigo ser omissa. Eu tô vendo aquela criança sofrer, eu tô vendo aquela criança... Entendeu? Não tem como ficar de mãos atadas!</p>
Sujeito 4	<p>Ah eu acho que não tem como não mexer, né? A gente sabe que aquele aluno perdeu a mãe, perdeu o pai, como é que você vai olhar pra ele do mesmo jeito que aquele outro que a mãe tá abraçando, beijando? A gente tem que levar em consideração o emocional da criança, não tem como não ligar. Aquela mãe que vem desesperada aqui, que fica desempregada, não tem arroz e feijão em casa, como é que eu vou tratar essa mãe, com tantos problemas, da mesma forma que aquela que tá indo pra ginástica? Embora assim, a conduta seja a mesma, a cobrança seja a mesma, mas a gente tem que também dar um desconto pra essas outras, né? Que tão passando tanta dificuldade.</p>

15- Você recebe algum apoio da Secretaria da Educação no que se refere ao trabalho com as famílias? Explique.

<p>Sujeito 1</p>	<p>Nós tivemos já algumas ações pontuais, ano passado tiveram alguns encontros chamado Escola Família, que foi eu e a orientadora, onde a gente pensou sobre essa... tipo em trazer realmente essas famílias pra escola, né? Nas reuniões da orientação acredito que é também trabalhado isso.</p> <p>Foi uma parceria do Itaú Social com a Seduc, e o nome dos encontros é Escola Família, e teve um que foi a direção, teve outro pra gente que foi um membro de uma família e teve outro que foi a orientadora, né? Era pra repensar realmente essa relação. No primeiro que eu fui foi bem interessante porque eles uniram na mesma mesa os membros da equipe da região. Então nós pudemos sentar, eu aqui com o pessoal da região, e a gente percebeu que esses pais ao longo do... à medida que os alunos vão crescendo eles vão diminuindo a participação na escola.</p> <p>Foi durante acho que uns dois meses, eles fizeram encontros por região, que a nossa região tenha participado foram três.</p> <p>Eles dividiram por região. A gente participou de três dessa... E assim, foi bem interessante porque a gente pôde sentar em uma mesa com os membros da equipe da nossa região, então da creche, a orientadora... na mesa tinha a diretora de uma das escolas que a gente recebe alunos e a gente foi pensando sobre essa família. E assim, aqui na escola a gente já percebe isso, os pais dos aluninhos de primeiro ano, do primeiro ao quinto, têm uma relação diferente dos do sexto ao nono. O que a gente tenta falar pra eles nas reuniões, que deveria ser diferente. Nos encontros foram (tirados) planos de ações, que a gente vai tentar colocar esse ano em prática, que é como trazer esses pais mais pra dentro da escola. E uma das coisas tiradas lá, foi até na reunião da Cecília (orientadora educacional), era trazer em situações de eventos, algo leve, né? Pra que eles comecem a gostar desse ambiente escolar. E aí nesses eventos a gente sempre colocar o cunho da importância da participação. A gente já faz isso, nos eventos a gente sempre agradece, demonstra como é importante para aquele aluno o pai estar aqui, estar presente.</p>
<p>Sujeito 2</p>	<p>Então, atualmente a escola... A gente recebe o apoio sempre que necessário, a gente recorre e eles nos dão orientação e eles nos ajudam no que for necessário, até então fazer o que for possível, mas atualmente a diretora tá até... ela vai... provavelmente ela vai até passar isso,</p>

	<p>ela está super engajada com o pessoal da Cosup (Coordenadoria de Supervisão), do... ai, agora não vou lembrar o nome, enfim, alguns outros órgãos dentro da Secretaria da Educação, para justamente montar um programa piloto aqui na escola para orientação aos pais, sabe? Para esses pais... Claro que no começo vai ter que ser um número reduzido, até porque é um projeto, é um programa piloto, pra gente estar orientando essas famílias, que a gente sente que o aluno não tem o incentivo, não... que poderia render muito mais, mas que tem todo um contexto familiar que não ajuda. Então assim, o programa é justamente esse, é uma orientação para essas famílias que estão passando por esse problema e que a gente percebe que o problema vem dos pais, dos responsáveis. Então, a gente recebe sim, eu acho que vai ser bem legal.</p>
<p>Sujeito 3</p>	<p>A Seduc? Meu Deus, a Seduc é maravilhosa. Eu não tinha esse contato direto, entendeu? Com aquele pessoal que trabalhava lá. Esses dois últimos anos, gente, eles se desdobram lá dentro, eles se desdobram. O que você precisar lá, eles fazem por você. Eu não vou citar porque eu não quero ser... Entendeu? São coisas reservadas, são coisas que devem ser guardadas assim, mas você pode ter certeza, aquele pessoal que trabalha na Seduc é valoroso. Apoio de orientação, apoio de formação, apoio estratégico, apoio financeiro, entendeu? De estar proporcionando condição dessa criança frequentar a escola sim. Eles se desdobram.</p>
<p>Sujeito 4</p>	<p>Olha, em relação à família eu nunca precisei pedir apoio para Secretaria da Educação. Eu nunca tive nenhum... eu, eu pessoalmente, nunca precisei pedir ajuda pra Secretaria da Educação, tudo eu consegui resolver aqui junto com a diretora. Então assim, toda vez que a situação ficou muito assim, juntou eu e a diretora, ou a diretora assumiu e a gente resolveu.</p> <p>Essas situações problemas, todas que acontecem na escola, a gente faz os encaminhamentos e esses encaminhamentos têm o apoio da Secretaria da Educação. Então quando eu vou pro CAPS, a Secretaria da Educação, a parte de... a SEDESP (Seção de Educação Especial) me ajuda muito na parte de inclusão, né? Então nessa parte, qualquer coisa que eu preciso, eu ligo pra SEDESP, eu falo com eles, e aí eu tenho esse apoio, eles vêm aqui e tal. Mas assim, como... essa pergunta que você tá falando eu tô entendendo assim, com pai e mãe.</p>

	<p>Teve aquela reunião no ano passado que a diretora estava participando que foi oferecida pela Fundação Itaú Social em parceria com a secretaria de educação. Eu fui na última, foram vários encontros, e eu fui no último encontro. E foi um trabalho que a Secretaria da Educação fez com todas as escolas na universidade Unimonte, onde iam os pais. Tanto que nessa reunião eu tinha que ir, tinha que levar os pais, alguns pais, né? Para essa reunião. Vários pais participaram desses encontros. O encontro foi a tarde toda, já tinha acontecido outros, e a gente só fechou quais seriam as ações que a gente tentaria desenvolver esse ano. Então assim, a Seduc, ela tava se movimentando para aproximar. A gente tinha que levar alguns pais. Então todas as escolas sentavam, eram umas mesas assim redondas, e cada escola sentava a equipe com os pais da... que eles tinham levado. E aí tinha o pessoal conversando, falando, passando no telão várias propostas, tudo que foi tirado nos encontros, foi um resumo. Do que tinha sido tirado em todos os encontros, das sugestões de todas as escolas. (Quando) uma escola sugere, e a outra fala, “poxa, não pensei nisso”, né? Isso é legal, fazer uma atividade dessa e tal. E aí foi bacana. Tudo isso vai para o projeto político-pedagógico até tem que participar. Isso daí é assim, vocês têm que colocar no Projeto Político-pedagógico o que vocês vão tirar, né? Até por acaso acho que estou com os papéis aqui, por acaso eu anotei. Então isso aqui foi até um resuminho que eu tinha feito, que as ações planejadas eram eventos de arte, cultura, música, feiras e salas (eletivos). Aí a gente tinha que especificar o horário e o dia que a gente faria. A gente pensou em fazer num sábado no final do trimestre. E aí a lista de ações necessárias, reuniões, bilhetes, divulgação na rádio, porque a gente tem o projeto da rádio, e a participação do (grêmio). E os responsáveis seriam os professores e os coordenadores. Então era... o projeto era educação em família.</p>
--	---

16- Como você entende a participação da família no contexto escolar e o papel da escola em incentivar e proporcionar a participação das famílias?

<p>Sujeito 1</p>	<p>A participação da família é fundamental. A gente não tem como estar educando um aluno, inserindo ele dentro de uma rotina se a gente não tiver a continuidade em casa dessa situação. A gente sabe que a escola é uma gama de alunos com situações familiares diferentes, com educação diferente, mas que aqui dentro eles têm que seguir uma rotina, eles têm que seguir combinados para</p>
------------------	--

	<p>que haja o bem-estar de todos, né? Então a gente precisa entender sempre essa família, entender que contexto é esse, não julgar, porque às vezes pra gente o que é diferente, para aquela família é normal. Então assim, quando aquela situação de colocar no bilhete já, “senhores pais”, a gente já... né? É “responsável”, porque tem avó, tem o tio, tem a madrinha, é todo mundo, e a gente atende todo mundo já pensando, “opa, então vai ser por esse caminho, com essa pessoa que a gente vai conseguir a colaboração”. Nós temos pais da EJA, por exemplo, que fazem o combinado de acompanhar de perto o filho e fazem isso, o aluno com mais de 15 anos. Então a gente pega até essas situações e coloca de exemplos nas reuniões. Então assim, essa participação da família é fundamental, porque o aluno se sente valorizado, o aluno entende que é uma linguagem só, que eu acho que isso é muito importante, então se ele não traz a lição de casa, o pai sabe que ele não traz a lição de casa, o responsável sabe que ele não faz a lição de casa, cobra lá, se ele está cobrando, ele está valorizando. Então assim, com o adolescente mais ainda, porque o aluno até o quinto ano tem uma professora só, uma pessoa só olhando o todo. Do sexto ao nono, o professor entra, ele olha a atividade de português, o desenvolvimento dele em português, o outro entra, e quem é que olha o todo? Teria que ser a família, a família teria que olhar o todo e não vim só no final do trimestre pra pegar essa nota, e às vezes pegar a nota e não fazer nada e não ter mudanças, né? E o papel da escola é incentivar. Então a gente já fez várias situações, por exemplo, reuniões de pais. A gente faz reuniões de pais, aí teve um ano que teve... poucos pais vieram, aí a gente montou plantão dentro dos horários de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), né? Que... e divulgamos pra esses pais que não puderam vir. Quando há necessidade a gente faz reuniões específicas com algumas turmas, onde vários professores conseguem entrar e trabalhar. Os eventos, as atividades de primeiro ao quinto traz o responsável para dentro da escola de uma maneira mais prazerosa, mas mostra pro aluno que ele está valorizando ali o ensino, que ele está levando em consideração esse ensino.</p>
<p>Sujeito 2</p>	<p>Então, eu acho que é primordial. Se a gente não tiver essa ajuda, porque assim, eu acho que a escola ela tem que propiciar um ambiente pra comunidade, e a família é a comunidade. Então eu acho que isso é primordial. A escola tem obrigação de estar trazendo as famílias para dentro da escola, porque é um processo único, não existe educação se a família não participar. Aquela mentalidade de escola de antigamente que o aluno chegava lá e ele</p>

	<p>era o aluno, não interessava o que aconteceu ao seu redor. Isso aí não tem mais, porque assim, é mais que comprovado, que sem a família e a influência da família tanto é boa quanto ruim, então a gente... Eu acho que a escola tem obrigação de trazer essa família pra dentro da escola. E é o que eu falei, é um processo que muitas vezes a gente tem que começar lá da família mesmo, pra poder estar ajudando aquele aluno, né? Então eu acho que é primordial, não tem como dizer, “ai não, não quero”, na tua vida de magistério você já deve ter escutado, né? “Não, não quero fazer festa, não quero fazer festa junina, eu quero a coisa interna”, tem diretor que pensa assim e eu acho isso um retrocesso.</p> <p>Eu ainda não participei das festas nessa escola, mas o que eu escutei o pessoal falar aqui que aqui tudo bomba, entendeu? Então diz que eles vêm mesmo, diz que a participação é maciça. A participação é maior nas festas mesmo.</p> <p>Tem umas datas onde ocorrem leitura simultânea, que as famílias vêm, tem o dia da família, existem algumas datas que são atividades direcionadas pro convívio dos pais com os alunos dentro da escola.</p> <p>Eles vêm num número bom, vem quase que maciço, porque aí é um convite, assim, é feito a atividade ou a gente faz a atividade por turma ou por sala, cada professor programa a sua diferente. Então assim, o aluno traz o pai, pelo menos um vem junto, entendeu?</p>
<p>Sujeito 3</p>	<p>A escola está se fazendo enlouquecida pra trazer essas famílias. E as famílias elas têm boa vontade, Bruna. Elas não conseguem entender... assim... elas estão numa postura radicalizada, porque não sei quem explicou isso pra elas, tá? Elas entendem que a escola... Eu não sei. Eu acho que a universidade, alguém tinha que fazer uma escola de pais. Não tem escola pros filhos? Tinha que ter escola dos pais. Sabe? Porque eles tomaram uma postura jurídica, eles tomaram uma postura legali... sabe? Legalista, e eles não entendem o funcionamento de uma escola, tá? Eles tinham que ter aulas, entendeu? De psicologia, de educação...</p> <p>A escola tá lotada. A escola está lotada de demandas. Da hora que... Eu tô sentando agora. Quando eu sair daqui, eu vou rodar essa escola que nem uma doida. Eu não descii antes para falar com você porque eu não consegui. Eu não consegui abrir a janela da minha sala pra arejar. Entendeu? E assim, você entra todo dia aqui e sai todo dia devendo serviço e não consegue sentar na sua sala. Então assim, a escola está lotada de demandas. Todas as demandas vão pra escola. Então eu acho que tinha que ser agregada universidade trabalhando junto à escola.</p>

	<p>Tinha que ser serviços agregados. Essas mães precisam de escola. Elas precisam fazer cursos, porque pediram que elas fossem ser mães e não deram curso pra elas.</p>
Sujeito 4	<p>Eu acho que é fundamental a família participar da vida escolar da criança. Ela tem que participar. A gente percebe que todo aluno que os pais participam, como eles são mais educados, como eles rendem mais, como eles... sabe? Eles têm um carinho maior pela escola. Então eu acho que pra gente ter uma educação de qualidade, a família tem que trabalhar junto com a escola. É escola e família caminhando junto. E se não for assim, fica mais difícil, né? Então eu acho, na verdade... eu acho que a escola tem que tentar atrair e chamar os pais. Mas eu acho também que tem que ter a parte social, né? Que é do governo. Aí se se essas famílias fossem mais assistidas, tivessem mais apoio, que pudessem largar esse emprego né? Sei lá, não sei como, porque eu entendo também que muitos não vêm por causa do trabalho. Mas eu acho que seria a solução para muitos problemas da escola, a família aqui dentro.</p>

ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

1- Os documentos da escola fazem menção às relações com as famílias? Em caso afirmativo, o que estes documentos abordam?

<p>Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano "Michele"</p>	<p>Os documentos da escola é mais o PPP (Projeto Político-pedagógico) que a gente tem falado ultimamente, porque ele tá sendo reformulado... Então, aqui no Cidade eu não tenho percebido a menção das famílias no PPP. Eu falo do PPP porque na outra escola (de educação infantil), a temática principal é trazer a família pra escola, lá é trazer a família... a comunidade para dentro da escola. Aqui nem tanto, aqui elas estão visando mais a leitura, o trabalho com a leitura. Mas quando aparece essa questão de família nesses documentos assim de PPP mesmo na... nas reuniões de pais... Eu não tenho acesso aos documentos. Quanto aos outros documentos você me pegou... porque eu não tenho acesso a esses documentos, eu falei PPP porque a gente tem se reunido pra isso e aí tem sido mencionado, mas é mais voltado pra questão do aluno, da formação do aluno, da família nem tanto, pelo menos aqui nessa escola.</p>
---	--

<p>Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano</p> <p>“Angélica”</p>	<p>Que tipo de documento você está falando?</p> <p>Então o regimento interno aqui da escola é passado, no começo do ano, em uma reunião que nós fazemos, a gente... nós, a escola, sempre entrega o regimento pros pais pra eles terem a noção de como que é tudo aqui, e dentro deste regimento já até algumas normas nossas aqui do PPP.</p> <p>Então, nós ainda estamos montando o PPP desse ano, né? Então nós já fizemos... acho que uns 15 dias atrás nós já começamos a fazer a elaboração do PPP para tirar algumas coisas que não deram certo ano passado e acrescentar algumas coisas mais nesse ano. Já em relação aos pais, eu não sei se ela chamou alguns pais pra fazer também essa parte de socialização. Por enquanto ainda não acrescentamos nada em relação aos pais, porque por enquanto ainda nós estamos só relatando a escola, então a gente está vendo o que é de bom e o que de ruim em relação à escola, ainda não foi pra essa parte da família.</p> <p>Nos anos anteriores eu não lembro, aí eu já... eu não lembro de alguma coisa em relação a isso. Eu lembro que nós falamos sobre o PPP, mas assim, sobre a família eu não lembro o que foi, quais foram os projetos, mas eu sei assim, que durante o ano todo a gente vai falando do que que a gente tem que estar sempre resgatando os pais, tentando trazer os pais nas reuniões, fazendo festas, sempre chamando pra conversar, então isso a gente percebe que está dentro do projeto do PPP.</p>
<p>Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano</p> <p>“Silvana”</p>	<p>Não, não faz menção.</p> <p>Sobre o Projeto Político-pedagógico a gente tá... não, na verdade, a gente tá discutindo, a gente tá fazendo reuniões no HTPC...(Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para revisar o Projeto Político-pedagógico e até hoje não foram mencionadas as famílias...</p> <p>E nas outras escolas que eu trabalhei não vi nenhuma menção às famílias, mas deve ter documento que a gente não tem acesso.</p>
<p>Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano</p> <p>“Daniela”</p>	<p>Os pedagógicos, né? Eu lembro que no PPP que, inclusive, vai ser o momento de refazer agora, né?</p> <p>Em relação ao PPP, na sala de aula seria na... sabe, na verdade, na sala não, no conselho de escola... de série, né? O conselho de classe e série, o aluno participa do conselho. Se eu não tô enganada parece que um pai representante também participa. Mas eu já não tô muito certa agora pra te afirmar.</p> <p>Então, dessa escola eu não conheço o PPP antigo... cheguei esse ano, e vai mudar, né? Esse ano é ano de</p>

	mudar. Então essa... vou ficar devendo (alguma) informação dessa parte pra você.
--	--

2- Você conhece o que garante a legislação em relação a participação das famílias no contexto escolar, bem como do acompanhamento das mesmas no que se refere ao desempenho das crianças? Explique.

Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano	O que eu sei é pelo ECA, né? Que o ECA tem os direitos e os deveres da família em relação à criança, de acompanhamento, em relação ao aproveitamento na escola, o envio da criança pra escola. São aquelas regrinhas do ECA.
Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano	Sim, eu tenho. Tanto é que até eu comecei... eu falei agora no começo da aula pros alunos, eu sempre quando eu vou conversar com um pai eu já vou calçada na lei, porque se o pai vier falar alguma coisa pra mim eu falo, “não, de acordo com o artigo tal, tal, parágrafo tal”, eu sou muito assim, eu não sei se é porque eu gosto muito de leis. Então eu sempre me baseio nessa parte, justamente pra eu não estar... porque já aconteceu de pais virem assim com ignorância e eu não estar calçada na lei. Agora não, agora eu já estou... macaca velha, né? Então a gente já fica... eu já vou pra lei logo direto, “ó, não, você está sonogando a saúde pro seu filho, você não está olhando o caderno, você...”, porque assim, o que eu percebo, os pais eles jogam os filhos dentro da escola e nem ao menos olham o caderno pra ver o que que está acontecendo. Em relação ao direito deles participarem... Ixi, é complicado, hein? O que eu percebo assim é que os pais, eles não conhecem tanto a legislação, eles sabem vir aqui pra fazer barraco, mas assim, pra saber a legislação mesmo, os deveres, os direitos deles, eles não sabem. Eles sabem vir assim gritar, mas não sabem procurar lei pra ver aonde que... são pouquíssimos pais. O ano passado eu tinha, numa classe de 25 alunos, dois pais que sabiam o direito deles, coisa que eu não sabia e eles sabiam. E batendo papo assim, conversando com elas, ela falou, “professora, você não sabia que eu tenho direito a isso, isso e isso?”, até eu achei engraçado. Só que aí eu questioneei ela, ela falou assim, “a senhora sabia que eu tenho direito de entrar a hora que eu quiser na escola pra assistir aula?”, aí eu falei assim, “você tem o direito, mas isso não te dá o direito de você entrar a hora que você bem quer, porque existe o meu direito, que a classe é minha, e nem pra diretora pra entrar dentro da minha sala,

	se eu quiser não deixar ela entrar, é um direito meu, pela legislação”, ela, “ah, isso eu não sabia”. Então assim, tem coisas que eles sabem e tem coisas que, no caso, essa mãe do ano passado sabia, entendeu? Essas duas sabiam de muitas leis. Tanto é que ela ia aqui na câmara assistir, então tinha coisas que ela sabia, coisas que iam ser votadas sobre a educação ela estava lá, então ela me passava muitas coisas. Ela não participava do conselho, não participava de nada na escola, primeiro que ela falou que não queria, ela gostava mais de ir lá mesmo, de ver...
Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano	Não, não conheço. Nem sabia que tinha legislação em relação a isso.
Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano	A parte de legislação não. Eu sei que existem leis que promovem essa ação. Agora efetivamente qual é a lei eu não sei informar.

3- As famílias participam da elaboração do Projeto Político-pedagógico e/ou de órgãos colegiados da escola? (APM, Conselho Escolar).

Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano	Do PPP não. Que eu tenha visto não. Agora, elas participam do conselho da APM, mas a participação é bem pequena, viu? É feito o convite, no comecinho do ano na primeira reunião de pais a gente faz o convite pros pais se inscreverem, pouquíssimos se inscrevem, e os que se inscrevem nem todos vêm nas reuniões. Tem, mais ou menos 900 alunos aqui... Quanto a quantidade de famílias que participam (risos) Umas 10. Bem pouco, bem pouco. Tanto que às vezes ela tem que pegar funcionários da escola que são pais de aluno, que nem a merendeira, alguém que tá trabalhando na escola pra poder cobrir essa falta dos pais nas reuniões. Eu fui da APM já vários anos, esse ano a gente ainda não fez reunião, é pouquíssima participação de pais, pouquíssima.
Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano	Eu acredito que sim, porque assim, todo começo de ano a diretora sempre pede nomes de pais que possam participar dessa parte aí, né? Agora se efetivamente alguns pais participam, eu já não sei te dizer. Da participação na elaboração do PPP eu não tenho conhecimento. E da APM e do Conselho eu também não tenho como te dizer por que eu também não faço parte do conselho nem da APM, então não tenho como te dizer se tem pais que compareçam a essas reuniões.

	<p>As famílias também nunca comentaram nada comigo a respeito.</p> <p>E nem a equipe comenta nada com os professores em relação a isso. A única coisa que foi comunicado semana passada foi que a gente votou para os professores, pra participarem, ela falou, “olha...”, que ia ter uma votação de professor para professor, de pai pra pai, né? Mas infelizmente ela não tinha muitos pais pra essa votação. Então assim, a gente per... pelo que eu percebi na semana passada na nossa reunião é que os pais não gostam de participar desses negócios de conselho, de APM. Eles não participam.</p>
<p>Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano</p>	<p>Então ó, vou te dar um exemplo. Em meados de... bem assim, tipo dia 15, 16 de março, teve uma reunião com os pais, eles pediram para os pais irem às sete e pouco da manhã, alguma coisa assim, numa sexta-feira, pra os pais que quisessem fazer parte do... como é que chama? Do... Do conselho escolar. O inspetor chegou na sala de aula, deu um bilhete pequeno para cada aluno e ninguém falou nada. Eu tava na sala de aula, eu expliquei, eu falei assim, “olha, se vocês querem ar condicionado, se vocês querem melhor educação...”.</p> <p>Os bilhetes foram entregues apenas para os alunos, os pais não receberam. Houve uma reunião que os pais... alguns pais (foram) participar do... como é que chama? Do... Conselho escolar. Só que eles não explicaram pros filhos o que que era aquele papel, eles não sabiam. Eles receberam e entregaram pro pai. Aí na classe que eu tava, aí eu expliquei, falei que era importante falar pro pai ir, que mesmo que fosse às sete horas da manhã, que é uma coisa importante, porque a escola... eles... simplesmente não houve explicação. Pegou o papel, papelzinho desse tamanho e deu.</p> <p>Nem sei o que foi tratado nessa reunião.</p> <p>Então sobre o PPP eu nunca presenciei as famílias participando da elaboração, nem em outra escola.</p> <p>E não teve nenhuma reunião de APM esse ano ainda.</p>
<p>Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano</p>	<p>Da minha experiência sim, né? Aqui na escola eu acredito que sim também porque (o critério é o mesmo), né? Eles pediram pra formar, inclusive, essa semana, na reunião dessa semana, pra formar o grupo dos professores que gostariam de participar do conselho de escola, né? Por conta da... do próprio PPP.</p> <p>Em outras escolas é aberto pra família sim, e muitos pais conscientes, viu? Conscientes, participativos. São convocados pelo diretor da escola.</p>

	<p>Pode ser de... é, conselho escolar. Porque as reuniões de pais elas têm um agendamento prévio, né? Então acho que são a cada dois meses essas reuniões de pais, o próprio conselho... não. A cada dois meses não. Eu tô falando bimestralmente, né? Existem reuniões periódicas ao longo de um ano. Eu não sei se é bimestralmente ou se é de acordo com a necessidade de algum evento que vai acontecer na escola que isso acontece. Mas existem... existe um calendário para essas reuniões acontecerem. Sobre a elaboração do PPP eu não sei te dizer, mas provavelmente sim. É chamado pelo menos alguns pares de pais para poderem participar da elaboração, assim como um grupo de professores, um grupo de funcionários da escola, né? Próprio da gestão da... própria gestão, né? Da equipe gestora também. E tem que ter pai sim pra participar do PPP.</p>
--	---

4- A equipe gestora da escola incentiva e apoia o estreitamento de relações com as famílias? Explique.

<p>Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano</p>	<p>Então, não é uma coisa explícita, eu não vejo como uma coisa explícita esse incentivo, eles colocam a necessidade de fazer a reunião com os pais na APM, no Conselho, elas fazem o convite, colocam o cartaz na porta, mas fica por isso mesmo, né? Os pais que podem vir, vêm... Parece que não é uma prioridade.</p>
<p>Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano</p>	<p>Sim, a equipe sim. Toda vez que a gente precisa que a equipe esteja presente numa conversa com os pais, eles estão. Eu nunca tive essa, “não, eu não posso”, não, qualquer um, pode ser assim que a diretora não possa me atender naquele momento, mas ela manda a vice, manda as coordenadoras, sabe? São sempre... ou se nenhuma delas... pode acontecer, como às vezes acontece, tem uns alunos aqui que surtam, então aí o que acontece? Vem inspetores pra ficar com a gente, mas nunca atendemos um pai se não tivesse a presença deles. Assim, durante... então, durante o ano, assim, eu não vejo muito iniciativa da equipe em relação a isso, eu vejo assim, em determinadas épocas, por exemplo, nas festas, que é quando dá pra você se encontrar com as famílias, então determinadas festas da escola aí eu vejo, eu vejo minha diretora caminhando pelo pátio. conversando com os pais. Isso eu estou te falando do ano passado. Então assim, eu percebia isso. Por exemplo, nós fizemos uma festa de... festa junina, então eu percebia a diretora, ela indo conversar com os pais, “tudo bem com você?”</p>

	<p>“você está gostando?”, “está gostando da professora?”. E assim, durante o ano, uma coisa que me chamou muito a atenção, não sei se é porque eu era nova na escola, ela ia no portão e perguntava, “está gostando da professora?”, “tem alguma reclamação?”, então eu percebia essa conversa assim de chamar o pai e tentar resgatar o pai lá no portão de alguma maneira.</p>
<p>Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano</p>	<p>É, na verdade, num... o que eles... eles deixam bem claro pra que a gente, quando tem algum problema, para que a gente chame o pai na hora do HTI e passe pra direção, então a gente tem que chamar o pai e passa pra direção. Isso pro pai ficar ciente e tal. Isso eles apoiam. Mas nenhuma ação. Não existe.</p>
<p>Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano</p>	<p>Pelo que eu ando sentindo, desde que eu entrei aqui nessa escola, sim. Da escola que eu trabalhei anteriormente isso era muito assim... eh... sim, a diretora era uma pessoa muito participativa, ela era muito simpática, cativante, e ela conversava com várias mães e vários pais. Eram mais mães, né? Isso acontecia de forma efetiva, né? Numa outra escola que trabalhei, né? Aqui eu não consigo ainda te dizer, mas eu acredito que a dona Joana, que é a diretora, ela também é uma pessoa de conversar muito com os pais, como a gente já andou vendo por aqui. Ela é de conversar, ela é de chamar. Não acredito que seja diferente.</p> <p>Mas na equipe dessa escola eu ainda não sei dizer, mas nas outras escolas que eu trabalhei, tinha muito apoio da equipe assim pra nós, se achamos, se precisar que elas fiquem junto, elas ficam junto.</p> <p>Olha, um bom momento disso acontecer é nos HTIs, né? Como agora. Que a gente tem um pouco mais de espaço, e nas próprias reuniões de conselho, que é o momento que a gente... são dois momentos que a gente fala muito bem com os pais e nas reuniões de pais, quando eles vão, né? Porque reunião de pais você sabe como é.</p> <p>E nessas reuniões com os pais sempre é tratado um assunto específico ou a... indisciplina, que é um assunto bastante, né? Conversado.</p> <p>Eventos da escola, eles também são chamados para participar. Como, por exemplo, quando tem as festas, né? Pra falar de orçamento. Tudo isso que eu tô falando é em relação ao conselho, né? Sobre o conselho, eu lembro de uma mãe muito participativa, que houve um conselho que ela foi convocada também pra participar pra gente promover ações, porque tava tendo muito problema de indisciplina por conta de um ponto específico lá, né? Pontual foi naquela escola. Menininho tava começando a trafi... não é que ele tava traficando na escola, mas aonde</p>

	<p>ele traficava comprometia, porque ia pra escola, dormia, ou então se ele tava mais tranquilo ele dormia, se ele não tava muito bem ele fazia bagunça com a sala dele e com as outras salas, né? Então foi convocado o conselho pra gente estabelecer ações para essa ação específica. Então foi uma situação assim da minha vivência. Como aqui a escola é uma escola nova pra mim, ela é uma escola grande, lá era pequeninha, né? É uma escola grande, acredito que não seja diferente, mas por ela ser um pouco maior pode ser que tenha alguns pontos, né? Que ocorram aqui que eu ainda não conheço, né?</p>
--	--

5- Como são organizadas as reuniões de pais e mestres?

<p>Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano</p>	<p>Então, a pauta, a coordenadora da uma sugestão pra gente na (RAP) de pauta, aí ela pede pra gente acrescentar algumas coisas que a gente queira de maneira geral, que sirva pra fazer pauta para todas as salas, aí a gente fala da questão da higiene, do cuidado com o material tal, e aí ela acrescenta na pauta. E aí quando... falo por mim, né? Quando eu faço a reunião de pais, eu não falo só da pauta, a pauta é o começo da reunião é o mínimo da reunião que eu falo pros pais, "isso aqui são os recados gerais da escola." Porque a minha reunião mesmo é o que vem depois, é falar sobre o trabalho desenvolvido, a questão da alfabetização. Porque eu pego muito alfabetização, né? Eu pego segundo e terceiro ano. Eu falo dos conteúdos que eu trabalhei. Quando tenho foto pra mostrar, eu mostro fotos na TV ou no Datashow. Então assim, eu foco muito na questão da aprendizagem, desenvolvimento e aprendizagem, e os recados da escola que são da pauta eu deixo no comecinho.</p> <p>As reuniões mais frequentes é a primeira reunião, que eles vêm pra conhecer a gente, e a última reunião que eles vêm pra saber se o filho passou de ano. ((risos)) Não é? Pra pegar as provas finais; as reuniões intermediárias pouquíssima frequência.</p> <p>28 matriculados em fevereiro vieram... vai, 20 pais vamos supor, 20 pais. E durante o ano, 12 vai, vamos supor, 10-12 mais ou menos. Assim não é regra, né? Você entende, não é regra, mais ou menos isso.</p>
<p>Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano</p>	<p>As reuniões de pais são nos finais dos trimestres, cada finais de trimestres, mas nós temos a abertura de chamar os pais assim que os alunos começam a dar trabalho,</p>

	<p>necessitem da parte pedagógica, a gente pode chamar, não tem problema nenhum.</p> <p>Sobre a pauta, a equipe sempre pergunta se a gente quer acrescentar alguma coisa ou se a gente quer retirar, então a gente vai falando e ela vai anotando ou ela ou a coordenadora.</p> <p>É assim, na reunião nossa com a diretora ou com a coordenadora, uma das duas solicita para nós o que que a gente quer acrescentar nessa pauta, entendeu? Aí depois que a pauta está pronta, no dia da reunião ela entrega, e no dia que ela entrega essa pauta ela fala, “se quiser acrescentar mais alguma coisa, pode ser acrescentada”, aí a gente acrescenta sempre à caneta.</p> <p>Em geral é abordado a parte pedagógica, que é muito importante, é abordado a higiene dos alunos, é abordado a participação dos pais em olhar os cadernos, dar um visto, comparecerem quando forem convocados, então a entrada e saída da escola, uniforme. O que eu me lembre mais, são as partes mais importantes, são essas.</p>
<p>Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano</p>	<p>Houve uma reunião, eu participei da primeira reunião, que foi antes de começarem as aulas... e os pais receberam... fizeram a matrícula, receberam a circular, que havia aquela reunião, os pais foram e cada um foi pra uma sala, e aí cada professor ficou numa sala.</p> <p>A pauta estava pronta, não sei quem fez. Eu acrescentei algumas coisas.</p> <p>Foi assim... É, eles... tava lá na pauta que tinha que falar, nem todos os alunos tem livro. Chegaram os livros, alguns alunos não vão ter livro. Aí eu já virei e falei assim, “então vocês vão na Seduc, vocês pais vão na Seduc, vão questionar por que que não tem livro, vocês pagam imposto”, aí quando eu vi eu já tava falando demais, aí parei... e essa reunião era mais sobre horário, sobre a questão do material, sobre a questão prática mesmo, né?</p>
<p>Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano</p>	<p>Até agora a única que teve foi na primeira semana de acolhimento. Então provavelmente agora vai ter a trimestral, né?</p> <p>Normalmente é tratado sobre nota, né?</p> <p>Quem faz a pauta é a equipe gestora. Se tem algum assunto que a gente comenta numa das reuniões que quer ser tratado, aí inclui, mas essa responsabilidade da execução é a equipe gestora que faz, né? Pelo menos (na minha vivência sim).</p> <p>É na... quando eu fico em alguma reunião eu falo a pauta, né? Existem assuntos que são os mesmos durante todo a ano. Gerais, né? Que são... há muito tempo se fala naquilo, e existem assuntos, por exemplo, eu vou falar dos meus alunos que eu vejo... eu não converso só com pai</p>

	<p>que é (danado), eu converso com pai de aluno que eu amo também, né? Pra saber se em casa também é, ou se lá são... pra elogiar , né? Que é importante incentivar e elogiar por que... mas enfim são assuntos da sala de aula, do dia a dia, do bimestre, comportamento, de como trabalha dentro na minha aula, né? Se tá um pouco mais relapso, se tá um pouco... se tá fluindo bem, se tem condição, mas relaxou, se não tem condição nenhuma, ele tá se esforçando, né? São várias situações, né?</p>
--	--

6- Você busca conhecer as famílias? Explique.

<p>Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano</p>	<p>É, eu conheço as famílias porque eu tenho muito contato com elas, né? No horário da saída... na entrada a gente não encontra, porque eles fazem a fila do pátio. Eu vejo na saída, então eu converso algumas coisas rápidas na saída quando é coisa rápida, e quando é mais demorada, eu chamo em HTI. Então contato eu tenho bastante, eu conheço os pais, quem vem buscar, se são os avós que criam. Tenho bastante contato.</p> <p>Essas informações geralmente eu consigo identificar nos momentos da saída ou no HTI, ou na reunião de pais, que às vezes eles vêm na primeira reunião e eles já falam, né? “Olha, quem cria sou eu, que os pais são ausentes, sou eu avó que crio tal.” Então a gente pega esses dados na primeira reunião, aí vai tendo contato no horário da saída todos os dias. Quando eu tenho que falar alguma coisa de imediato que aconteça naquele dia eu falo na saída, quando é alguma coisa mais demorada que eu tenho que falar da aprendizagem...</p>
<p>Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano</p>	<p>Eu busco conhecer as famílias através dos alunos, né? Então assim, eu procuro assim uma hora sentar com eles, quando eu vou corrigir o caderno, “mas por que você faltou ontem?”, aí eu começo a perguntar, aí eu vou perguntando, “no que que teu pai trabalha? O que tua mãe faz?”, tal, então eu vou tentando entrar dentro da vida dele pra descobrir o que que ele tem, né? Até tem o Matheus aqui, meu aluno, ele é um aluno que até tem o semblante triste, e eu queria saber o porquê que ele era triste, mas o vô não deixa essa conversa, ele não quer conversar, então... Já tentei conversar com o avô, porque ele, o avô está com a guarda dessa criança, e eu queria entender o porquê. A única coisa que o pai dele me fa... que o vô dele me falou foi que o pai espancava ele, e aí eu então falei assim, “nossa, mas o Matheus é uma excelente criança”,</p>

	<p>aí o avô se retraiu assim um pouco, talvez eu não tivesse falado isso, talvez ele tivesse falado mais...</p> <p>O conhecimento que eu tenho das famílias geralmente são trazidos pelas próprias crianças? Aí quando eu chamo os pais para virem conversar comigo, eu tento entrar assim na vida deles, ver o que que dá pra se descobrir um pouco mais, pra eu poder ter um olhar diferente na sala de aula, porque às vezes eles dão muito trabalho, bate de frente com você e às vezes você não sabe o que foi que aconteceu na casa dele. Depois você sentando e conversando com a criança você entende, porque às vezes o pai está indo preso, às vezes está isso, aquilo, então você acaba até que relevando algumas coisas que acontecem dentro da sala de aula, tira sarro um pouco pra ver se ele dá uma maneirada, que torna mais... né? Tem que saber levar senão bate de frente direto.</p>
Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano	Busco. Toda vez que eu chamo um pai pra conversar, eu pergunto... pergunto o que faz, pergunto quantos filhos tem, pergunto, eu procuro.
Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano	Só quando dá problema. Porque a gente tem horário muito fechado, né? Mas eu gosto sim de conversar com o pai e com a mãe ou com o responsável das crianças, eu gosto muito. Que às vezes são informações... detalhezinhas, né? Que fazem bastante diferença no nosso olhar.

7- Quais são os motivos que o(a) levam a manter contato com as famílias?

Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano	<p>Então, falar sobre a aprendizagem da criança, o rendimento, comportamento. E às vezes o comportamento assim, comportamento ruim, né? Tá fazendo bagunça, tá se envolvendo com coisas erradas, e outro tipo de comportamento, a criança tá muito triste, tá muito apática, eu também chamo os pais pra conversar pra saber o que que tá acontecendo.</p> <p>A maioria comparece. São poucos que não vem... a gente já sabe quais os que não vem nunca, mas os outros comparecem sim. É um ou dois... um ou dois que criam desculpa pra não aparecer, falam que tão trabalhando, são os mais problemáticos, né? E as crianças mais problemáticas. Mas os outros, todos que eu chamo em HTI, eles aparecem.</p>
Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano	É saber, conhecer eles mesmo, saber o porquê dessa revolta, o porquê dessa tristeza, porque às vezes vem tão sujo, às vezes vem sem lavar o rosto, não penteia o cabelo direito. Então assim, você percebe que às vezes eles só

	<p>querem um abraço e ele quer te dar um beijo, ele quer sua atenção, tu está explicando a matéria e ele quer falar sobre outra coisa, ele não quer ouvir o que tu está falando, entendeu? Aí tu tem que ter um pouco de jogo de cintura para discernir pra ele que depois em um outro momento você vai bater um papo e ele te cobra, “olha, lembra? Eu quero conversar com você”, né? Então, eu percebo isso neles. Então assim, eu estou sempre conversando com eles. Falta, eu pergunto no dia, “por que que você faltou? Eu senti tua falta, tu me abandonou”, eu costumo falar isso bastante com eles, “tu me abandonou ontem e tal”, “pô professora, eu precisei faltar, estava doente, não sei o que”, “que aconteceu?”</p> <p>Quando eu não consigo conversar com os educandos aí eu chamo os pais pra conversar. Sempre quando eu converso com as crianças pra saber o que que está acontecendo, logo em seguida eu já chamo o pai pra ver se é a mesma coisa que acontece mesmo. O que eu descubro às vezes é que a criança ela fala muito mais a verdade do que os adultos e os adultos escondem a verdade, né? Por vergonha e outras coisas.</p> <p>Alguns vêm. Tem uns que já mandam, “não posso comparecer, não posso faltar ao trabalho”, sempre coloca o trabalho como primeiro lugar e tal, e aí eu fico insistindo. Que nem, ano passado, eu tinha uma mãe que essa criança... ela era separada e ele era um aluno muito inteligente, só que ele não queria fazer nada, primeiro ano, não queria fazer nada, e eu tentando falar com ela, tentando falar com ela, tentando falar, “não, mas é porque eu não posso faltar no meu trabalho, não sei o que”. Até que teve um dia que eu dei um xeque mate nela, “se a senhora não comparecer eu encaminharei a senhora para o Conselho Tutelar, de acordo com o artigo tal, tal, tal”, e escrevi e assinei embaixo.</p> <p>Ela veio. Você entendeu? Aí quando ela chegou eu sentei, conversei com ela, eu falei pra ela, ela chorou, eu falei pra ela que não adiantava chorar, que ela tinha que olhar (primeiro) as crianças, mas entrou por um ouvido e saiu pelo outro. E aí o que eu tive que fazer? Eu tive que trabalhar com a criança e esquecer os pais. Às vezes você tem que fazer isso. Você tem que esquecer os pais, porque você não vai ter apoio, e trabalhar com a criança. Só que assim, a gente também não é a Mulher Maravilha pra resolver todos os problemas.</p>
<p>Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano</p>	<p>Chamo nas situações de indisciplina ou dificuldade de aprendizagem.</p>
<p>Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano</p>	<p>Conhecer mais o aluno, saber mais como que ele procede em casa, se ele procede do mesmo jeito aqui, como que</p>

	<p>é a conduta, se determinada ação que tá acontecendo aqui, ela é pontual ou se ela já vem acontecendo há mais tempo. É desse jeito, né? Que eu procuro proceder.</p>
--	--

8- Como você lida com os conflitos? (Indisciplina, problemas na relação professor-aluno e aluno-aluno).

<p>Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano</p>	<p>Então, eu... não tenho tido grandes problemas, né? Graças a Deus, né? Porque eu sou bem democrática com eles. No começo do ano, esse ano, eu coloquei a ideia dos preceitos com eles, né? Eu trouxe aquele livro do Extraordinário do filme, e o professor fala que tem que criar um preceito, aí ele fala, "o primeiro preceito: seja gentil." Aí cada vez, ele fala que as crianças falem de um preceito diferente. Aí eu expliquei pra eles o que que era preceito, que é a regra sobre coisas importantes, que preceitos eles queriam colocar pra escola, aí a gente fez uma lista. São os combinados, né? Só que eu chamei de preceito por causa do livro. Aí eu trouxe um trechinho do livro pra ler pra eles. Aí coloquei os preceitos. Então assim, alguém fez alguma coisa que não está de acordo eu falo, "peraí", fez uma malcriação, "e aquele preceito do seja gentil? Você tá cumprindo?" Aí eles nem respondem, eles fazem aquela cara de... né? De bolinha... mas que compreenderam bem. (risos) Aí eles já se corrigem. Então eu retomo esses combinados o tempo todo. É assim que eu vou segurando a disciplina. Tanto que eu não tenho muito problema.</p> <p>Tem dado certo, eu falo num tom pausado com eles. Tem dado certo, eles respeitam, é mais assim, quando tem problema entre eles no recreio, um briga com o outro, aí eu chamo pra conversar, chamo a inspetora que estava presente, mas assim, na base da conversa. De vez em quando escapa uma bronca tal, mas normalmente tem sido no diálogo, eles respeitam bem, quando é combinado, eles respeitam.</p>
<p>Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano</p>	<p>É aquilo que eu acabei de falar, eu procuro chamar os pais pra ver o que que está acontecendo em casa, é sempre um reflexo de casa na escola, né? Então eu procuro conversar com os pais pra saber o que que está acontecendo. Converso com eles também, não no dia, sempre procuro conversar com eles um dia depois, chamar a atenção deles à parte, perguntar pra eles o que que eles... por que que ele fez aquilo, o que o levou. Ou quando não dá pra eu chegar até ele eu jogo na classe. Então eu pego um texto abordando sobre aquele assunto,</p>

	<p>que aconteceu um, dois, três dias ou às vezes uma semana atrás, e leio pra sala pra eles acordarem. Alguns, quando você está lendo, que você fala, eles tomam um choque e arregalam o olho, tem outros que abaixam a cabeça, tem outros que finge que não é nem com ele, entendeu? Então eu percebo isso.</p>
<p>Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano</p>	<p>É muito complicado, muito difícil. Então assim, eu tenho que solucionar na sala de aula, eu faço o possível pra poder solucionar na sala de aula. Quando eu vejo que não dá mais, aí, lá tem a intercorrência, a gente faz o papel de intercorrência e chama o pai pra conversar.</p>
<p>Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano</p>	<p>Eu faço uma coisa que normalmente dá muito certo. Eu tiro da sala e levo lá do lado de fora, converso na porta, né? Eu e a pessoa. Se eu sinto que tá muito nervoso eu não converso no dia, eu prefiro esperar acalmar e conversar... voltar na situação num outro momento, mais tranquilo, mais apaziguado, né? Mas tirar do grupo ali fora eu tenho... a minha vivência é com fundamental dois, né? É muito... te dá uma... te dá mais condição de fazer com que aquela situação conflituosa ela se encerre. Agora se for uma coisa mais violenta, se tem agressão aí eu chamo a equipe gestora. Porque daí tem que convocar pai, né? Se for coisa mais simples ou até mais forte assim, mais complexa tem que chamar o pai, porque são situações que cabem à família participar, né?</p>

9- As informações que você tem sobre as famílias influenciam a forma como você lida com os seus alunos? Interfere na prática pedagógica?

<p>Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano</p>	<p>Ah sim. Quer dizer, assim, quando eu conheço a família, se eu sei que é uma família de risco, uma família ausente, alguma coisa assim, que... uma família humilde, aí eu entendo porque que a criança não faz lição de casa, porque que o material é desleixado, aí eu sou obrigada a tomar outra visão, né? Eu tenho uma aluna que a mãe dela é totalmente ausente, ela mora com a avó e umas tias que são meio situação de risco assim, e o caderno dela já está destruído, começou em fevereiro, 30 dias já caindo a capa, já estava sujo que caiu na rua, molhou na chuva. Aí assim, não adianta ficar batendo de frente, não adianta criar conflito que não dá certo. Aí eu chamei a avó pra conversar, não veio. É o que eu te falei, as mais problemáticas não aparecem. Aí o que que eu fiz? Eu comprei um caderno pra ela, não tinha chegado o material ainda, aí eu comprei um caderno de personagem tal,</p>
-----------------------------------	--

	<p>porque ela não queria mais fazer lição por causa do caderno. Aí comprei caderno de personagem, conversei com ela, encapei tal, agora ela faz a lição, ela faz tudo direitinho, mas não tem a participação da família nisso aí. Então assim... interfere. Quando eu vejo que é uma família difícil tal, aí eu tento lidar direto com o aluno.</p>
<p>Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano</p>	<p>Não, não, não vai mudar, a minha prática não. O que vai acontecer é de eu acrescentar alguma coisa mais e olhar de uma outra forma, mas mudar minha prática de didática e metodologia, não. Mesmo porque eu não dou essa abertura pros pais virem se meter dentro da... senão, já viu.</p> <p>Sobre as relações? Ah sim, nesse aspecto muda. Eu posso ser mais carinhosa. Não que eu não seja carinhosa com os outros, mas eu posso ser mais carinhosa, prestar mais atenção, observar, sempre estar chamando, sempre elogiando, falando que ele é uma pessoa inteligente, que ele é uma pessoa isso, capaz. Colocando por exemplo como coordenador de classe. Muda, muda, porque aí eu procuro me adequar a cada um deles, né? E puxar todos eles.</p>
<p>Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano</p>	<p>Interfere bastante.</p> <p>É, na verdade, assim, eu fico sabendo nas reuniões do HTI (Horário de Trabalho Individual), por exemplo...pelos colegas. Então aí eu vou filtrando.</p> <p>E por alguns alunos também.</p> <p>Por exemplo, tinha uma menininha no sexto ano ou sétimo ano que ela ficava assim no fundo assim. Aí eu dei uma cópia pra eles e naquele dia ela tava na frente. E aí eu vi que ela tava assim quietinha, paradinha e saiu uma lágrima assim dela, aí eu falei assim, “Ana, vem cá, o que que foi?”, ela falou assim, “professora, eu copio, mas não sei nada que tá escrito”, no sétimo ano, e era de abrigo. Entendeu? Então assim, eu mudei a forma... com essa informação o que que eu fiz? Eu um dia fui numa livraria e aí eu vi um caderno de caligrafia, que geralmente teve um tempo que foi proibido isso, né? Aí vi caderno de caligrafia e já tinha a frase pronta, tal, aí eu comprei pra ela. E aí eu fiquei sabendo também que voltou, eu não sei se você sabe, voltou o Caminho Suave (cartilha) e eu tô querendo comprar pra ela. Porque ela consegue juntar as letras, mas ela tá... ela precisa de um empurrão.</p> <p>Na verdade, eu não sei se ela tem laudo. Ela acabou de... a mãe acabou de perder a guarda dela... ela é de abrigo. Então assim, ela é bem tristonha. Então toda vez que eu passo por ela, eu beijo ela, toda vez que eu passo... ela não sorri, eu abraço ela. Então eu tento de alguma forma assim sempre colocar a autoestima (para cima).</p>

	<p>Na verdade, ela fica agora com uma mediadora. Mediadora de inclusão... então ela deve ter um laudo. Eles dizem que ela tem deficiência intelectual, mas eu não acredito. Eu acredito que ela não foi alfabetizada... porque a professora que tá mediando ela, disse que ela é excelente em matemática. Então o que que acontece? Eu acho que ela é uma menina retraída e que tem problemas, então acho que é isso.</p>
<p>Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano</p>	<p>Ó eu vou te dar um exemplo. Houve uma menina que me falou que ela tinha pego um negócio da mãe dela no parto, e eu fiquei muito interessada em saber, né? E bem devagarzinho eu fui... eu descobri. Ela tem sí... ela pegou sífilis da mãe, então... e é a terciária, que eu não sei se hoje em dia já tem cura, mas quando eu aprendi não tinha. E por conta disso ela tem uma certa... não é por conta disso. Ela tem uma certa preguiça muito forte. Você estimula, você conversa, você orienta e fica mais ou menos naquela situação, né? Que não tem um progresso significativo. Na atitude, né? De fazer, de levantar, de ser útil, não quer, né? Tá sempre... quer ficar acomodadinha naquela situação. Depois que eu soube que ela tinha sífilis, eu meio que... tipo assim, não que eu deixei de estimular, mas eu já sei que é até um ponto. Dali pra frente não vai ter mais... Não vai ter mais como ela me trazer, né? Porque algumas coisas têm a ver com essa doença, né? E enfim, não deveria desestimular a aprendizagem, mas pode ser que essa atitude dela tenha alguma coisa a ver por essa situação. Porque não é só a parte biológica, né? É a parte emocional e psicológica que tá envolvida aí no todo. E isso ela me... isso é porque ela me deu essa informação só, eu não conversei com a mãe dela, né? Para saber a versão por parte da mãe, né? Então eu pro... Essas informações que eles trazem da família, existem várias outras. É lógico que tem situação que a gente escuta, "ah você é assim, assim, assim, (come) daquilo, daquilo, daquilo", aí você se acalma, "é assim, assim, assim, mas você precisa mudar, você precisa se esforçar mais, você pode mudar essa situação", né? Você fica no pé. Então o tempo todo tentando achar um meio termo, né?</p> <p>Normalmente as informações das famílias são os alunos que trazem.</p> <p>Existe situação que a.... já aconteceu de mãe falar que houve por aqueles dias alguma briga com o pai e com a mãe, separação, situação bem familiar que aconteceu que a mãe traz na reunião. Mesmo... mesmo... A mim veio uma outra informação. Mesmo ela não sendo convocada para reunião, né? "Olha eu dei uma passadinha aqui na escola porque tá acontecendo essa situação, pra vocês</p>

saberem”. Às vezes eu... como lá na outra escola eu tinha... as minhas aulas eram muito mais livres, eram menos aulas e mais livres, não era bloco cheio que nem aqui, né? A manhã inteira cheia, só terça-feira depois do intervalo tem esse espaço aí pra minha HTI. Então eventualmente eu tava na sala dos professores ou no HTI ou numa aula vaga, vinha um pai conversar. O ano passado uma situação aconteceu assim, o pai veio dizer que aquele menino a mãe era HIV positiva, e que ele... ela fez o pré-natal e ele não tem o vírus, né? Mas ele tava entrando no momento, (ele é) sexto ano, que ele não fazia lição com ninguém. Então ele tava gritando pra todo mundo que ele queria uma certa ajuda. Ele mandou... ele mandou eu calar a minha boca. O menino de sexto ano. Aí coloquei ele lá fora e falei assim, “o que faz você pensar que você pode falar isso pra sua professora? Não é que seja eu, pra sua professora”, né? Então ele tava... dali foi comigo uma situação, com outro professor foi outra, e aí o avô, que era o responsável, foi convocado, né? E foi essa situação. Eu tava no meu HTI, escutei e falei assim... como esse menino... é que é muito próxima a sala, né? E as portas muito unidas assim. Eu escutei, eu falei assim, “olha, o senhor me desculpa, eu ouvi a conversa e vim até aqui porque o senhor não sabe, mas ele mandou eu calar a minha boca, né? Por conta de nada. Fui começar a aula, ele tava conversando com um aluno, nem tava perto dele, e eu uso o microfone, né? Aí fiz, “shhhhhh”, ninguém atendeu, falei, “vamos começar”, aí ele pegou, achou que aquele tom foi demais, eu interrompi a conversa dele com o outro, né? “Cala boca”, e voltou e (voltou) conversando. Aí na hora tirei, a diretora viu ele fazendo isso, eu tirei e falei assim, “eu vou conversar um pouco, que ela já conversou, ela se zangou”, a diretora se zangou, ficou bem brava com ele. E aí eu voltei e dei a aula, né? E depois eu fui conversar com ele, aí pediu desculpa e tudo o mais. Mas, enfim. E por conta do outro pai, um outro professor ter chamado, ele pegou e foi falando à orientadora, né? E eu ouvi bem nessa parte que a mãe dele fez o tratamento no pré-natal justamente pra ele não nascer com o vírus, né? E a mãe morreu HIV positivo.

10- Você usa procedimentos diferentes em relação às famílias em função delas se mostrarem mais presentes ou ausentes? E em função delas apresentarem condições diferentes para auxiliarem seus filhos, por exemplo, nas tarefas escolares?

<p>Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano</p>	<p>Seria... a prática seria conversar com os pais no caso, né? Porque é necessário que todos façam, né? Eu não posso abrir mão daquela turma... porque os pais não são participativos, aquela turma não vai fazer. Voltando um pouquinho vai. Se é uma atividade de alfabetização, uma turminha que já está alfabetizada e que consegue fazer uma lição sozinha, é uma lição; a outra que não está alfabetizada e que precisa de uma ajuda maior, é uma outra lição, aí é um esquema, uma outra lição diferenciada que ele consiga fazer sozinho, que ele consiga formar palavras tal, para trabalhar alfabetização. Agora, se é uma pesquisa, uma pesquisa de coisa de ciências, história e geografia que eles têm que fazer que vale nota, aí eu dou igual para todos, mas aqueles que têm problema pra fazer, que não tem um livro, dependendo do que é eu consigo um livro daqueles livros velhos ou então tem que conversar com a família...tem que chamar na saída, é a hora da saída ou então mandar recado, né? Mandar recado, “olha, o seu filho não fez a pesquisa tal, ele precisa fazer, vale nota, eu preciso de um retorno.” Aí às vezes a pesquisa vem. Porque às vezes o que acontece, a família está ausente e a criança também não pede ajuda, então... né? Aí eu dando aquele toque no bilhete ou avisando na saída, o pai fala, “ai, eu não sabia, ele não me falou, ele falou que não tinha lição de casa.” Aí é o momento que eu falo, “é, mas o senhor tem que olhar a lição de casa todo dia, de segunda a sexta...” segunda a quinta, só não dou na sexta, “então mesmo que teu filho não te fale que tem lição de casa, você sabe que tem de segunda a quinta, então você tem que procurar pela lição de casa.” Então eu dou esses toques através de recado ou pessoalmente na hora da saída que eles precisam fazer, né?</p>
<p>Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano</p>	<p>Ah sim, isso tem uma diferença, né? Porque aquelas que participam você não vai estar toda hora conversando com elas, mas com aquelas que não participam tu vai estar sempre chamando elas e perguntando o que que está acontecendo, o porquê que ela não ajuda, o porquê que ela não... qual o problema que está acontecendo que está impedindo dela participar.</p> <p>Então, geralmente esse questionamento acontece quando as mães vêm buscar na hora da saída eu já bato papo com elas. Então esses pais que vêm na hora da saída, que não comparecem às reuniões, é a hora que eu pego eles ali na hora da saída. Então eu pergunto com jeito como que tá, pra dar uma olhadinha. Então tem que ter um jogo de cintura pra conversar com eles. Se tu bater de frente tu pega inimizade, né?</p>

<p>Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano</p>	<p>Ah sim. É. Na verdade, quando o aluno não faz lição, quando o aluno esquece... como algumas classes não têm livro e alguns receberam livro, eu falo pra eles, "gente vocês têm livro, vocês não podem esquecer!", porque quando eles esquecem toda hora eu escrevo no caderno. Coloco, "ciente". Peço pro pai assinar. Geralmente eles não dão pra assinar. E peço, então... e toda hora eu coloco e toda hora eu coloco. Então é assim que eu faço. Na verdade, assim, esses que os pais não são muito próximos, geralmente os filhos dão trabalho, né? Eu ajo diferente pela forma do trabalho que eles dão. Na verdade, eles têm uma solicitação diferente. Não é que eu ajo diferente. A solicitação com eles é diferente. É aquela coisa do... da educação que você fala uma vez, você fala duas vezes, você fala três vezes, você fala e não adiantou nada. Você fala de novo, de novo e de novo e aí um dia vai cair a ficha.</p>
<p>Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano</p>	<p>Eu acho... Não, eu não costumo agir diferente, mas eu acho que a gente pode agir diferente quando a gente tem o pai dizendo como que é essa rotina na casa dele, porque tem pai que grita por socorro pra nós, né? E aí a gente... diante do que a gente vê no nosso dia a dia a gente dá uma orientação ou outra, pede pra fazer uma coisa ou outra. Às vezes é uma luz mesmo que tá sendo... que o pai tá pedindo, mas sempre junto com alguém da equipe. A gente não faz isso só professor e as famílias. Mas... é... mas enfim. De uma forma geral não costumo fazer diferente. Mas se uma mãe traz uma informação que é muito diferente da outra, o tratamento vai ser... Se a mãe consegue vir nesse momento de convocação e falar quais são os motivos que não tá vindo, a gente vai na conversa tentando entender o porquê que isso tá acontecendo lá na casa dela, né? Então esse tipo de coisa eu acho que não tem problema de o professor fazer ou a própria equipe gestora fazer. Mas normalmente isso não acontece, né? Nessa situação da família faltar porque tem vergonha de falar, né? Vergonha de falar que não tem mais as rédeas do filho, que perdeu o filho pra droga. Que o filho sai não sei que hora da noite e só volta... volta de madrugada e não dorme, vem na escola, quando vem, dorme na sala de aula. É uma... um grupo de problemas que causa muita vergonha pro pai vim falar. Quando o pai vem falar ele tá muito corajoso, né? E assim, pronto pra tanto ser afagado como tomar uma na cara também. Então é meio... tudo é relativo, né? Tudo é meio problemático. Mas quando a gente tem, é porque o pai tá muito coraja... tá encorajado a fazer alguma mudança. Às vezes é meio tarde, né? Mas as... aí tenta fazer alguma coisa.</p>

11- Você propõe a integração com as famílias? Explique. Caso a resposta seja afirmativa, quais são as facilidades e/ou dificuldades que você encontra ao propor esta integração?

<p>Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano</p>	<p>É, eu propriamente dita, eu quando faço alguma coisa é o que a escola propõe, né? Um encontro, uma sessão de leitura, uma dinâmica. Uma proposta da escola. Ou então, se tiver dentro de algum projeto... mas normalmente eu faço mais com as crianças mesmo.</p>
<p>Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano</p>	<p>A única coisa que eu sinto assim que dá pra envolver eles, de certa forma, é quando passa lição de casa, que as crianças têm necessidade de ter auxílio dos pais, é a única. Do contrário outras coisas não têm.</p>
<p>Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano</p>	<p>Não. Eu tô pensando, eu tô querendo fazer, é que eu não sei por onde começar. Mas eu acho muito importante a família participar. A família... Na verdade, eu acho importante assim, a família tem que sentir acolhida pelo escola. Porque aí o aluno se sente mais acolhido ainda. Então eu acho que tem que ter, tem que ser, é um tripé. É professor, aluno e família.</p>
<p>Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano</p>	<p>Nunca fiz. É, o que a gente tem aqui que acaba trazendo os pais é a feira de ciências, né? Naquela apresentação que a gente tem que ter. Mas efetivamente de família com família, eu fazer um projeto que integre, né? A família, nunca...</p>

12- Considerando a sua prática, a participação das famílias no contexto escolar interfere no processo de ensino-aprendizagem e/ou no desenvolvimento dos alunos? Explique.

<p>Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano</p>	<p>Ah, interfere, porque aquela família que é participativa você vê que o rendimento da criança é bem melhor. O rendimento, o interesse pela leitura, o interesse pelo capricho, a vontade de aprender, a vontade de chegar em casa e contar o que aprendeu. É totalmente diferente e é nítido, é nítido.</p>
<p>Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano</p>	<p>Ah, interfere, né? Depende muito, porque se o pai ajuda, a criança vai cada vez mais pra frente, se o pai não ajuda, você percebe que a criança regride bastante. Os que o pai ajuda sabem falar melhor, eles sabem se posicionar melhor, eles tem uma ideia melhor, eles têm uma visão melhor, tudo é melhor.</p>

	<p>Os alunos que têm pais participativos tem um relacionamento melhor comigo, com os outros. É uma coisa que eu percebo assim, quando os pais que não comparecem na reunião, eles vêm na reunião e eles percebem que os outros pais que já vêm há muito tempo nas reuniões e vêm “ô professora, não sei o que”, vem te dar um beijo, te dar um abraço, eles já ficam assim, “opa, como é que eu não tenho aquele...?”, aí já começa a perceber, “caramba, ela tem esse relacionamento com a professora e eu não tenho”, aí eu sinto que eles ficam meio... e tentam também seguir os outros. Da maneira deles, mas tentam seguir.</p> <p>Eu percebo que quando é estabelecido um vínculo professora/família, também muda o vínculo do aluno comigo, porque assim, se o pai chega falando mal da professora em casa, o filho passa a olhar a professora com ódio, se o pai chega falando muito bem da professora em casa, que foi muito bem tratado, que a professora é educada, que a professora é sorridente, ele fala, “opa, meu pai gosta da minha professora.”</p>
<p>Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano</p>	<p>Com certeza. É a autoestima. É assim, por mais que o aluno, por exemplo, “ai meu pai é isso, meu pai é aquilo”, o pai estando presente na escola pra eles é uma coisa importante, é importante. Então é... e os pais se sentem importantes também. Então tem que haver essa união. Eles sentem pertencendo.... é, pertencimento por aquele local.</p>
<p>Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano</p>	<p>Ah interfere. Os pais presentes, os alunos são muito mais participativos, interessados, né? Conseguem falar como que procedem e tudo o mais. As famílias que não são tão juntas, aí é relativo de novo, porque tem criança que tem autonomia, né? E não precisa muito do pai e da mãe tá junto porque vai fazer as suas coisas, as suas responsabilidades com muito empenho, mas tem criança que precisa da orientação, do afeto, né? De tá junto, de fazer junto, e tem muita criança que não tem. Está relacionado, porque eles falam uma mesma língua, né? A mãe sabe o que que o filho tá fazendo e o filho sabe como que a mãe vai proceder se ele fizer o que foi orientado e se ele não fizer.</p> <p>Então é muito melhor. Com certeza é, né?</p>

13- Como você entende a participação da família no contexto escolar e a função da escola em incentivar e proporcionar a participação das famílias?

Sujeito 1 (Fund. I) 3º ano	<p>A família... então, a família eu acho que a família é fundamental no contexto escolar, porque é a base do aluno, a não ser que ele viva num abrigo, né? É a base do aluno, então é a família que vai orientar, que vai ensinar cuidar do material, que vai pedir um retorno, vai... como eu falei da outra vez, né? Vai incentivar a leitura, vai incentivar a cuidar do material, vai falar que é importante estudar, vai falar da importância da escola, então acho que a família é fundamental.</p> <p>Eu acho que a escola poderia fazer algumas coisas que eu não sei se dariam certo, porque as famílias não participam, o problema é esse, a escola poderia fazer mais atividades que trouxessem a família pra escola, né? De repente, promover uma palestra sobre algum tema que ajude, não sei, sobre adolescência, né? Se for para o ensino fundamental II, ou alguma coisa específica para o ensino fundamental I, alguma palestra com profissionais específicos... E chamar essas famílias para assistirem essas palestras dentro da escola. Então, elas sentiriam um respaldo por parte da escola em se preocupar com esse tipo de coisa, né? O problema, - a gente já pensou nessas coisas -, o problema é que não tem retorno, muitos não comparecem, mas eu acho que a função da escola seria isso, promover palestras com profissionais. De repente, fazer não digo festa, mas algum tipo de culminância de algum trabalho, de algum projeto que chame a família para a escola, uma culminância... autógrafa de livro das crianças, ou então uma apresentação de dança. Apresentar trabalhos das crianças. Exposição também, expor o trabalho, expor, mas também fazer alguma coisa junto. Porque se os pais vêm só pra ver a exposição, eles vêm com uma certa má vontade, se eles vêm pra ver uma apresentação da criança, ele já vem com mais interesse, né? Mais entusiasmo.</p> <p>Sobre a ausência das famílias O que eu tenho visto, alguns, a maioria diz que é por que trabalha, aí não tem horário pra sair, pra vir aqui. Dentro do horário, né? Tipo, quatro horas, quatro e meia, eles ainda estão no trabalho. A reunião de pais que é uma e meia, quem trabalha aqui no horário comercial não consegue, né? É ruim. Mas assim, como eu falei, né? Tem o ECA que dá respaldo, eles têm obrigação enquanto família, então eles são família, eles têm que dar um jeito de participar. Mas também é falta de interesse e falta... é a pouca importância que eles dão pra escola. Isso aí é bem... infelizmente, é bem nítido, é pouca importância que eles dão pra escola. Eles acham que a criança tem que vir pra escola porque tem que cumprir o ensino fundamental e</p>
----------------------------	---

	<p>acabou, que o que eles fazem aqui não interessa. Se for no infantil então, é uma visão de creche, “eu vou deixar meu filho na creche o dia inteiro porque eu não tenho com quem deixar.” É uma... no infantil é uma visão assistencialista, no fundamental é a questão da obrigação, “a escola é obrigatória? Então vou mandar pra escola.”</p>
<p>Sujeito 2 (Fund. I) 5º ano</p>	<p>Então, eu acho que hoje em dia ficou tudo em cima da escola, né? A escola tem que educar, a escola tem que fazer isso, a escola tem que fazer aquilo, e está se tirando a função dos pais e jogando na escola. Eu acho que é ao contrário. Tem que se voltar essa função pros pais, que é só dos pais, e a escola é só pra transmitir conhecimento mesmo, pra que ele possa seguir na sua vida acadêmica, só isso. E assim, eu observo que a escola, ela tem que voltar esse papel pra família, eu percebo isso, não sei se é uma coisa que é ilusória da minha cabeça. Mas o que eu percebo é que as escolas estão tentando jogar de volta a responsabilidade, então fica aquela, a família quer jogar a responsabilidade para nós e a escola quer retornar pra eles, e fica aquela briga, entendeu? Aquela briga porque muitos pais falam assim, “mas a senhora tem que educar”, “não, eu não tenho que educar, a senhora tem que educar, eu só faço a parte acadêmica”.</p> <p>Uns 20% das famílias são participativas.</p> <p>Eu acho assim, que a família ela tem que participar toda vez que ela for chamada e toda vez que ela quiser vir à escola, porque a escola... os portões estão abertos. Ela tem que vir à escola, ela não precisa vir na escola só quando o professor chamar, só quando tem reunião de pais. Acho que a família ela pode vir na escola saber como está seu filho, o que ela pode ajudar dentro da escola, se ela quer que ajude a olhar na hora do recreio, certo? Se ela quer que ajude, por exemplo, a confeccionar cortinas, que é o meu grande problema aqui. Ah, eu tenho uma mãe aqui que já se prontificou a fazer as cortinas, só tem que comprar o tecido. Então assim, essa é uma. Então é 1% dentro da sala de aula, o restante... Então assim, eu acho que as famílias elas deveriam participar muito mais, só que eu acho que, como a vida delas é tão corrida, elas têm que trabalhar tanto, nós, vamos dizer assim, então elas não conseguem arrumar um tempo hábil pra vir à escola, para participar, como era antigamente. Antigamente a gente percebia que os pais vinham mais. Hoje em dia os pais... é mais por telefone, você liga, “ah, eu tenho que ir mesmo? Tem certeza?”. Eles deveriam vir à escola, saber o que que está precisando, “o que que eu posso ser útil à escola”. E a escola não ver esse pai como, “ah, um dedo duro”, “ah, ele veio pra falar o que está de errado dentro da escola”, entendeu? Não. Tentar mostrar pro pai, que o</p>

	<p>pai ele é importante ajudando dentro da escola também e em outros aspectos. A família, eu vejo a família assim, quando você convoca a família pra vir conversar com você, ela já vem armada, armada, como diz assim... Então, ela vem armada porque ela sabe que ela é negligente e que se ela foi chamada é porque alguma coisa de errado e ruim aconteceu. E foi um erro dela. Então ela vai ser chamada a atenção. Então ela já vem armada pensando, “já vou fazer barraco, já vou fazer acontecer, porque aí eu tiro o foco de mim e passo a jogar o foco em outra pessoa”, infelizmente é isso que eu percebo nas famílias. Então quando a família chega eu já tento quebrar essa armadura deles, “oi mãezinha, tudo bem com você?”, então procuro... sabe? Tentar dar uma quebrada. E assim, nunca começo falando mal, eu sempre costumo falar as coisas boas da criança, aí depois eu desço o sarrafo.</p>
<p>Sujeito 3 (Fund. II) - 6º e 7º ano</p>	<p>Eu acho extremamente importante. Eu acho que como é algo novo, eu acredito que a equipe deveria fazer um programa, vamos supor, de 15 em 15 dias solicitar a presença dos pais. É claro que a gente não vai abranger todo mundo... mas pelo menos é alguma coisa. Ou de semana em semana, de 15 em 15 dias, os pais colocariam quais são seus anseios, os anseios dos filhos, a equipe colocaria, até professor junto. Então uma coisa que fosse realmente assim ó, segunda quarta-feira do mês, que fosse corriqueiro. E que eles trouxessem ideias para, por exemplo, “vamos angariar dinheiro, fazer um bingo, fazer...”, “ah, tem...”, o que eu falei pra eles no dia, tem uma classe que... tá, agora eles arrumaram o ventilador, dois ventiladores quebrados, sem ar condicionado. Eu falei, “gente, nenhum pai aqui é eletricista?”, e eles não entenderam o que eu falei, eles não falaram de vergonha. Então assim, eles não sabem que eles podem e devem participar. Então, a educação do filho é muito importante. O pai tem que ser... ele tem que ser presente na educação do filho.</p> <p>Então, eu... porque eu tenho pensado bastante nisso. Eu acabei de chegar nessa escola, não quero ficar fazendo muita coisa, né? Mas assim, a iniciativa tem que ser da equipe, mas eu não sei se não pode ser de um professor. Dependendo da realidade da comunidade, poderia ser dos pais. Mas eu acho que é mais difícil, é mais difícil. Para isso a escola é escola. E a gente tem que saber, a gente tem que saber o que que os pais pensam. É muito importante isso. E também tem uma coisa importante. A educação, você sabe que assim, você fala uma vez não adianta, você fala outra vez não adianta, com o pai é a mesma coisa, com pai... “ah não tem ninguém”, “aí, veio</p>

	dois”. Faz de novo. É assim que a gente... é mostrar interesse, é devagar, não adianta que a gente não vai mudar o mundo de uma hora pra outra. Por isso que eu acredito que tem solução, mas é uma coisa muito devagar, gradativa.
Sujeito 4 (Fund. II) - 8º e 9º ano	Eu acho assim ó, isso é uma opinião muito minha. Eu acho que tinha que ter uma... tinha que quebrar toda a estrutura da escola, quebrar mesmo, vir o trator, acabar com isso do jeito que é e fazer espaços diferentes. Porque tendo os espaços para promover as mais diferentes atividades com a família ou com o pai, com o aluno, até mesmo com o aluno no nosso... na nossa lida do dia a dia. A escola ia ser outra. A sociedade ia ser outra, né? Então se tivesse mais espaços, espaço físico, espaço... tempo-espaço, né? Muita coisa ia ser legal na escola. Na escola, na formação deles, na... os próprios pais. Eu não sei nem se... dizer que (ter) uma escola de período integral, né? Que nem a gente tem no estado e tudo o mais. Eu nem sei te dizer se seria uma coisa mais ou menos nesse molde, mas se tivesse espaço efetivo para trabalhar mais, pra ter o psicólogo junto. Eu não sei se ainda na lei, lá na (LDB), tinha que ter, né? O diretor, o assistente, o orientador, o coordenador e o psicólogo. Eu não sei se isso tá ainda lá na lei. Tá na lei vigente, mas nunca teve, né? Agora, se a gente conseguisse fazer isso, a nossa sociedade ela ia tá muito mais saudável.

ENTREVISTAS COM OS EDUCANDOS

Roda de conversa 1 (com educandos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I) e

Roda de conversa 2 (com educandos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II

1- O que vocês aprendem na escola? O que gostariam de aprender? (Ensino Fundamental I)

1- Vocês consideram importante o que aprendem na escola? O que gostariam de aprender? (Ensino Fundamental II)

E1: educando 1 (Fund. I - 4º ano) "Juliana" E2: educando 2 (Fund. I - 4º ano) "Rafaela"	E1: Ah bastante coisa e eu acho que não falta nada pra aprender, que o que a gente aprende já vale. P: E a forma como aprendem, o que acham? E1: Eu acho bom, ela explica bem, eu entendo e a gente participa bastante também.
--	--

<p>E3: educando 3 (Fund. I - 5º ano) "Nalu" P: pesquisadora</p>	<p>P: E você, E2? O que você aprende na escola? E2: A ler... ler, escrever, a falar direito. P: E o que você gostaria de aprender? Tem alguma coisa que você gostaria de aprender? E2: Não. P: E você, E3? E3: Assim, é bom como que a minha professora deste ano ensina, porque ela não ensina igual as outras professoras, ela ensina divertindo a gente, a gente participa muito e não falta nada pra aprender, ela ensina bastante, ela ensina tudo. P: Você gosta do jeito que ela ensina? E3: Sim.</p>
<p>E4: educando 4 (Fund. II - 8º ano) "Leandro" E5: educando 5 (Fund. II - 9º ano) "Luiza" P: pesquisadora</p>	<p>E4: Sim, eu acho importante, mas acho que deveria ter algumas coisas diferentes, tipo, algumas aulas teóricas e alguns passeios que ajudassem na compreensão e no entendimento das matérias, entendeu? E alguns professores mais... tipo, teóricos, sabe? Tipo na aula de ciências trazer algum vídeo ou alguma parte que seja daquela matéria que a gente vai estudar no outro bimestre, no semestre. E5: Sim, não, não só aula tipo "ah, vamos escrever no caderno" não, aula que dê pra gente tocar nas coisas, sentir, saber como é que é de verdade. E5: Sim, eu acho importante, mas eu acho que deveria ter aulas diferentes, por exemplo, de autoconhecimento porque a gente só tem matéria específicas, por exemplo, português, matemática e a gente tem um moço que vem aqui na escola que é bem difícil dele vim, mas ele conversa com a gente sobre respeito, tudo essas coisas, sabe? Como lidar com racismo, essas coisas, ele conversa com a gente e a gente acha isso bom, né, porque a gente não tem esse contato com os professores, é sempre matéria, matéria e é importante, né? P: Qual a matéria/ disciplina que vocês mais gostam? E4: Esportes. E5: Matemática.</p>

2- A escola pergunta para os alunos sobre o que e como gostariam de aprender? (PPP) (Ensino Fundamental I)

2- Os alunos conhecem e/ou participam da construção do Projeto Político-pedagógico da Escola (PPP) Como? (Ensino Fundamental II)

<p>E1: educando 1 (Fund. I - 4º ano) E2: educando 2 (Fund. I - 4º ano) E3: educando 3 (Fund. I - 5º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E1: Pergunta. P: Como? A professora pergunta? Como é? E1: A professora, ela ensina, aí depois ela vai perguntando o que a gente queria, a forma que a gente quer que ela ensine ou senão a gente mesmo fala e acaba a gente aprendendo com ela e ela aprendendo com a gente. P: Entendi. E você, E2? E2: O que? P: A escola pergunta pra você o que você gostaria de aprender? E2: Sim, eu aprendo muitas coisas do jeito que ela ensina. P: Mas ela te pergunta? Ela fala “E2, o que você gostaria de aprender?” E2: Não. P: Você acha que poderia ser diferente? Você gostaria de aprender de outro jeito? E2: Sim. P: Como? Como você gostaria que ela ensinasse? E2: De outro. P: Então, o que ela poderia fazer diferente? E2: Fizesse matemática de outro jeito, que ela faz aqueles... as contagem de divisão diferente porque eu ainda não curti assim, eu aprendi de outro jeito. E3: Com aqueles quadradinhos lá dourados tu tá falando? E2: É. E3: Tipo assim, tu tem um negócio assim... P: É o material dourado? E3: É. E2: É. P: Você acha que utilizando este tipo de material fica mais fácil de aprender? E2: É. P: Então você acha que só a forma de ensinar que poderia ser um pouco diferente? Mais divertido, talvez? R2: Sim. P: E você, E3? A escola pergunta para os alunos o que e como eles gostariam de aprender? E3: Mas ela não pergunta pra mim, ela pergunta quase todo dia pra gente é “o que vocês gostariam de aprender e como?” Aí tem vezes que ninguém responde porque tá bom, tá bom daquele jeito e ela tá ensinando bem. Mas assim, antes eu não sabia divisão, aí teve aquele material concreto e deu pra toda sala, eu aprendi assim, rapidinho. P: E quando vocês dizem para ela que não entenderam</p>
---	--

	<p>ela procura outras formas de ensinar? E3: Procura.</p>
<p>E4: educando 4 (Fund. II - 8º ano) E5: educando 5 (Fund. II - 9º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E4: Não. E5: Não. P: O PPP é o projeto político-pedagógico de uma escola. Nele tem toda a proposta da escola estabelecida para um período determinado, fala sobre o contexto que a escola está inserida e é um documento que deve ser construído por toda a comunidade escolar. Vocês nunca tiveram acesso a ele? E4: Não. E5: Não. Eles perguntam se precisa reformar algum lugar, se quer melhorar, se quer alguma coisa de esporte, que nem a gente ganhou mesa de pebolim, de... qual é o nome mesmo? Ping-pong e tudo que a gente conversou com a diretora. P: Nunca lhes foi perguntado sobre o que gostariam de aprender, por exemplo? E4: Não. E5: Não.</p>

3- Vocês sabem o que é e/ou participam de algum órgão colegiado na escola? (Grêmios, Conselho) Como? (Ensino Fundamental I).

3- Os alunos participam dos órgãos colegiados da escola? (Grêmios, Conselho) Como se dá esta participação? Como começaram a participar? (Ensino Fundamental II).

<p>E1: educando 1 (Fund. I - 4º ano) E2: educando 2 (Fund. I - 4º ano) E3: educando 3 (Fund. I - 5º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E1: Uhum. E3: Sim, eu sei o que é. P: Vocês já participaram? E2: Não. P: Vocês foram convidadas? Gostariam de participar? Como é? E3: Eu gostaria de participar pra ver como que é. E2: Sim. P: Mas foram convidadas para participar alguma vez? E3: Não. P: Como que é a escolha de quem vai participar? E3: Eu acho que eles sorteiam, não sei. E2: Sim. E3: Aí eles sorteiam quem vai ser do grêmios, a professora sorteia quem vai ser o presidente de classe e... P: É sempre sorteio? E3: É, não, eles pegam e colocam o nome dos alunos que querem participar e quem ganha mais voto é o</p>
--	--

	<p>presidente. P: Ah, faz uma eleição então? E3: É. P: E você sabem quem é a representante da sala de vocês? E3: Sim, mas ela saiu da escola. P: E antes de ela sair da escola, vocês ficam sabendo o que era tratado no grêmio? E3: Não, porque ela nunca falou nada, ela nunca... P: Ela só participava, mas ela não compartilhava com vocês? E3: Ela não falava nada pra ninguém, tipo, ela nunca fez nada pela classe. P: E vocês conhecem algum aluno que esteja participando? Já falaram para vocês? E3: Sim, ela nunca fala, tipo ela vai, aí quando ela volta todo mundo fica curioso pra saber o que que houve, o que que é, mas ela não conta. P: E vocês acham que tinha que ser diferente? E3: Sim. E2: Sim. P: Como? E3: Ela deveria... tipo assim, ela chegou, ela espera um pouco pra lembrar de tudo, bebe uma água, né, porque ela deve tá um pouco tensa, ninguém sabe, aí ela vai pra frente da classe e fala o que falaram pra ela.</p>
<p>E4: educando 4 (Fund. II - 8º ano) E5: educando 5 (Fund. II - 9º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E4: Não, nunca participei de nenhum, mas estou começando... acho que eu vou começar a fazer isso. E5: Sim, a gente participa. Eu era do grêmio aí eu saí porque não dava pra mim vir mais, mas a gente tem amigas da nossa sala que é do grêmio e isso é bem importante, né, porque quando tem alguma coisa na escola ela também é da ouvidoria, ela ajuda bastante falando sobre nossa escola, do que precisa, do que não precisa, quando tá faltando algo, é bem importante. P: Legal. E vocês acham que é importante essa participação? Como vocês veem a organização do grêmio? O que acontece com as pessoas que participam? E5: Sim, é bem importante. Essas pessoas que participam englobam em tudo, né, a gente aluno que participa não fica de lado que nem aluno, entendeu? No grêmio, tipo, como se fosse uma pessoa importante mesmo, sabe? Junta tudo e fala como qualquer pessoa tivesse falando, entendeu? Aí é bem importante que não é tipo separa assim "ah o aluno a voz dele é menos do que a minha porque eu sou melhor do que ele assim" tipo, no cargo, não, junta tudo.</p>

4- Os alunos gostam da escola? Gostariam de mudar algo? (Ensino Fundamental I)

4- Como vocês se sentem na escola? (Ensino Fundamental II)

<p>E1: educando 1 (Fund. I - 4º ano) E2: educando 2 (Fund. I - 4º ano) E3: educando 3 (Fund. I - 5º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E3: Converso com os meus amigos e eles falam bastante sobre... sobre assim as escadas, tem gente que tipo não consegue, tem gente com cadeira de rodas, esse negócio que tá com um machucado na perna, professora mesmo, tipo, tinha que ter um elevador que ajudasse essas pessoas. Tem professor que tem dor na perna, tem gente que tem cadeira de rodas. Tipo, lá em cima tem a feira de ciências, né, lá em cima onde fica o espaço da feira de ciências e quem quer ver lá em cima? Não consegue. Por isso que é legal ter um elevador. P: Entendi. E você gosta da escola? E3: Gosto. P: Então fora essa questão de ter o elevador pra facilitar todas essas situações, tem mais alguma coisa que você mudaria? E3: Tem. A sala de aula. Tem sala de aula que é muito grande, tem sala de aula que é muito pequena, igual a minha. Tem sala de aula... e a sala de aula dela é muito grande então tipo tem ar condicionado na dela e na minha tem só um ventilador. P: Entendi. E3: Então eu queria que as salas de aulas fossem todas do tamanho da sala de aula dela, que ia ser tipo grande e ia ter ar condicionado. P: E além do espaço físico, as outras coisas que acontecem dentro da escola, têm alguma coisa que vocês mudariam? E1: Horário de manhã porque assim: pra que a gente vai acordar de manhã sendo que assim é um dos horários... um dos horários mais piores, né? Porque tem gente saindo da balada bêbado que dirige então não dá certo de manhã, tipo assim umas oito horas até à uma, aí da uma... P: Entrar um pouquinho mais tarde? E1: É então, das oito a uma, aí da uma até as seis, das seis até... P: E você, você gosta da escola? E1: Sim. P: E você, E2? E2: Gostaria de mudar o refeitório. Porque eu acho que é um espaço muito pequeno pras pessoas cozinharem e ficar todo mundo junto. E ali também tem que dividir, tipo, é o quarto ano aí depois tem que entrar outro, não é? E3: É. E2: Aí entra o quinto e depois vai, então se pudesse ser maior...</p>
---	--

E3: E dentro tem tipo... assim, um exemplo, aqui é uma... a cozinha é menor, né? Aí aqui tem tipo um balcãozinho daqui até ali, é pequeno porque tipo é pra 600 crianças, então não dá porque o negócio é pequeno, não dá pra toda criança, né? Tem que aumentar pelo menos uns 60 centímetros.

E1: Também mudaria a quadra.

E3: É, a quadra também. Porque às vezes tem educação física que é a mesma hora que dos grandes e às vezes a gente não pode brincar porque eles tão brincando e podem acertar a gente.

E2: Poderia fazer uma quadra pros (maior) e uma quadra pros pequenos, mas (não sobra) espaço.

E3: Mas podia pelo menos tampar a quadra, né? Colocar um toldo nela porque quando chover as crianças pode ficar lá dentro.

P: E além do espaço físico que a gente está falando (do refeitório, da quadra, do elevador), tem alguma coisa que vocês gostariam de mudar em relação a aprendizagem? Qual é a matéria que vocês mais gostam e a que menos gostam?

E1: Matemática é a que eu mais gosto e eu não me dou muito bem com geografia.

P: Por quê?

E1: Matemática eu acho mais fácil, ela ensina melhor, tem mais tempo. Geografia é um pouco mais difícil porque como é tipo no finalzinho da aula aí a gente não consegue muito entender, aí ela fala muito rápido, aí tem o horário de almoço, muitas pessoas ficam levantando, é muito barulho e não dá pra entender muito.

P: E o que ela poderia fazer para que ficasse mais fácil de entender, mais gostoso mesmo de aprender?

E1: Eu acharia que aula por aula tinha que ter uma hora porque tudo misturado as aulas são aí tipo assim "agora é matemática, depois é ciências" tudo junto são.

E3: A gente tá fazendo matemática aí do nada eles falam "pega ciências".

E1: É.

E3: Aí a gente não entende, a gente pode nem ter acabado a lição e vai. Aí a gente às vezes fica com matemática na cabeça, não consegue prestar atenção.

E2: Eu gosto de matemática e odeio ciências.

E3: A que eu mais gosto é geografia e a que eu menos gosto é matemática.

P: Por quê?

E3: Porque geografia a gente aprende assim do mundo... quantos países têm, a gente já teve que decorar todos os países – só que eu me esqueço, claro, né – a gente já teve que fazer o mapa mundi então é mais fácil, é mais

	<p>divertido, a gente desenha, a gente pinta, matemática não, matemática a gente fica assim, ó, não dá, eu não entendo.</p> <p>E1: É, é só a continha, montar a conta...</p> <p>E2: Problemas.</p> <p>R3: É montar a conta, problema, divisão, esses negócios.</p> <p>P: E aí é uma aula que não tem muita brincadeira? Não é divertido?</p> <p>E3: Não.</p>
<p>E4: educando 4 (Fund. II - 8º ano)</p> <p>E5: educando 5 (Fund. II - 9º ano)</p> <p>P: pesquisadora</p>	<p>E4: Isolado.</p> <p>P: Isolado?</p> <p>E4: Isolado. Eu sempre fui acostumado a ficar um pouquinho sozinho, na minha.</p> <p>P: Mas você gosta disso ou te incomoda?</p> <p>R2: Não me incomoda não porque assim, eu sou isolado na minha, mas quando eu faço amizade com as pessoas eu meio que me solto, entendeu? Tanto que eu já fiz muita besteira nessa escola, muita, queimei a lâmpada, toquei o alarme de incêndio, usei o extintor, entrei... tem um portãozinho ali fora que é uma grade, eu quebrei a grade e entrei debaixo do (salão da escola), tipo...</p> <p>P: Por que fez essas coisas? Como se sentiu?</p> <p>E4: ((risos)). É engraçado... não sei, eu só sei...</p> <p>P: É pela diversão?</p> <p>E4: Diversão.</p> <p>P: É pelo desafio?</p> <p>E4: Sim.</p> <p>P: É pelo proibido, é isso?</p> <p>E4: É, isso, porque tudo que é proibido é legal, entendeu? Tudo que aquele tipo que as pessoas falam que não faz bem na verdade faz, só que às vezes a gente começa a depender, é o mesmo estado da droga, a gente usa aquilo por uma simples felicidade, depois quando a gente percebe que isso não é felicidade a gente já tinha se viciado, entendeu? E mesmo assim a gente continua fazendo porque a gente se diverte, a gente apenas fica feliz fazendo isso.</p> <p>P: E você, E5, como se sente na escola?</p> <p>E5: Ah eu me sinto bem, um lugar que me faz bem porque eu tenho vários amigos, né... vou chorar porque eu vou me formar...</p> <p>((risos)) . Ah é porque eu tô com eles já há muito tempo então ver eles sempre me faz muito bem. Às vezes eu tô até... acordo muito mal-humorada e olho pra eles assim e eu melhora.</p> <p>P: Então, mas você se sente assim na escola em relação aos seus amigos...</p> <p>E5: Sim.</p> <p>P: Agora tente pensar no contexto da escola.</p>

	<p>E5: Bem, normal pra mim. P: Se sente bem aqui dentro? E5: Sim. E4: Se eu não tivesse os amigos na escola eu realmente acho que eu não estudaria. ((risos)) E5: Sim. É o que me faz acordar e vim. E4: É então quando você entra numa escola você conhece pessoas novas, coisas novas, jeitos novos de conversar e de se expressar com as pessoas, é algo que tipo... é como se fosse uma aula, entendeu? Só que prática e teórica.</p>
--	--

5- Existe algum momento de conversa entre os alunos, professores e funcionários da escola? Se existe, sobre o que conversam? (Ensino Fundamental I).

5- Como é a relação dos alunos com os professores, funcionários e gestores da escola? (Ensino Fundamental II).

<p>E1: educando 1 (Fund. I - 4º ano) E2: educando 2 (Fund. I - 4º ano) E3: educando 3 (Fund. I - 5º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E1: Existe, bastante. P: Como é? E1: Bom, a gente se junta a escola inteira, todo mundo e a diretora começa a falar sobre muitas coisas e todo mundo participa, tipo no outro que a gente foi quase agora, que inauguraram a biblioteca. E3: Eles inauguraram a biblioteca. E1: Isso, aí a gente aprendeu bastante coisa, eles falaram, fizeram bastante coisa e foi bem legal, todo mundo participou. P: Todos falaram? E1: Escutaram. E3: Escutando. E2: E falando. E3: É, quando a gente tinha uma dúvida a gente levantava a mão e eles falavam. P: E isso foi na inauguração da biblioteca? E3: Sim. E1: E da estúdioteca. Foi lá no pátio. P: E chamaram todos os alunos? E1: Todos os funcionários, todo mundo e a escola inteira ficou fazendo, todo mundo no pátio. P: Tiveram outros momentos de conversas? E1: Tem mais. E3: Tem bastante. Tem o do melhor amigo que foi também, né? E2: É, na festa junina que veio os pais, teve melhor companheiro. P: Melhor companheiro? Como é?</p>
---	--

	<p>E2: A gente junta todo mundo, aí cada... o quarto ano... foi só o quarto, as professoras pegaram um aluno pra ser o melhor companheiro, aí vieram pessoas da Seduc e ficaram perguntando pra gente, eles falaram um pouco da vida deles também e a gente acabou participando.</p> <p>P: Legal! Então sempre quando tem algum evento, vocês são convidados para conversar?</p> <p>E1: Sim.</p> <p>E2: É, alguma data comemorativa.</p>
<p>E4: educando 4 (Fund. II - 8º ano)</p> <p>E5: educando 5 (Fund. II - 9º ano)</p> <p>P: pesquisadora</p>	<p>E5: Ah, eu vou falar sobre eu mesma.</p> <p>P: Certo.</p> <p>E5: A minha relação com os professores e funcionários (e gestores) da escola é bem boa mesmo. A gente tem uma amizade, uma intimidade também, deve ser pelo tempo que eu tô aqui também, né?</p> <p>P: Quanto tempo você está aqui?</p> <p>E5: Eu tô desde o quarto ano aqui e a gente é bem amigos mesmo, tudo que a gente precisa sempre tá ajudando a gente...</p> <p>P: Com todos eles?</p> <p>E5: Isso.</p> <p>P: Com os professores, funcionários e gestores?</p> <p>E5: Sim, sim, sim, com todos.</p> <p>P: Você falou de você, agora eu vou pedir pra você ampliar um pouquinho, como você vê no geral? A relação dos alunos com os professores, com os gestores?</p> <p>E5: Ah eu acho que, né... pra mim eu fico até assustada, né, do jeito que tratam eles porque como eu conheço eles bastante eles são bem amigos mesmo, sabe? E tem pessoas que responde assim sem educação, sabe? Eu fico tipo meio assustada assim, eu falo "meu, você não conhece ela direito, você tá falando assim com ela, se você conhecesse... você já viu como ela é? Tipo, e eu acho isso uma falta de respeito, né, não conhece a pessoa e tá falando, tipo, de um jeito que nem conhece ela, deveriam conhecer.</p> <p>P: E você, E4?</p> <p>E4: Tenho algumas relações muito boas aqui na escola, tipo, em relação aos funcionários e professores, mas têm algumas que passam dos limites. Tipo, tem gente que chega a jogar borracha, papel nos professores...</p> <p>P: Você fala sobre os alunos?</p> <p>E4: Sim, tem gente que chega a diminuir o pessoal da limpeza, tem gente que fica zoando, fala pelas costas. A maioria dos alunos daqui da escola não tratam muito bem o pessoal, mas tem gente que conversa com os funcionários e tipo percebe que eles são gente boa, sabe? Tipo que tão aqui simplesmente por trabalhar e não porque precisam, porque gostam, entendeu? Gostam de</p>

ver a juventude correndo pelos corredores, gostam de ver tudo que já passaram e que outras pessoas estão passando agora, tipo, a transformação, passar de criança pra adolescente. Não é uma relação tão amorosa quanto as outras, entendeu? Já teve até caso de violência em algumas escolas e principalmente na nossa, assim já teve alguns casos de violência, tipo, jogar lixo na pessoa, cadeira lá pra frente.

P: Pergunto para os dois: por que vocês acham que a relação é assim? O que acontece? Por que que vocês acham que essa relação é conflituosa?

E4: Simplesmente por querer parecer melhor do que aquele que está próximo. Tipo, o professor quer ensinar algo bom pra gente, só que a gente não presta atenção, a gente fala “olha, eu sou mais inteligente que você, eu sei mais coisas que você, eu posso ser muito melhor do que você” é a questão do ego.

P: E o que a gente poderia fazer pra melhorar essa relação?

E4: Vai ser, pra mim, bem difícil melhorar a relação, entendeu? Porque... simplesmente por questão da idade, amadurecimento e pela opinião dos outros.

E5: É então eu acho que esse negócio de atacar borracha, essas coisas, é uma coisa bem infantil mesmo, né? Mas é daquelas pessoas que gostam de se aparecer mesmo, sabe? Por conta da idade também, nesse negócio de mimimi de querer se aparecer, gente, aff, odeio isso e isso já era pra ter amadurecido faz tempo porque a gente é oitavo/nono ano e já não era pra acontecer mais. Então tem gente de quinto ano que tá dando um baile nas pessoas de oitavo e nono porque ainda não amadureceram, entendeu?

P: Mas será que é só isso? Será que é só falta de amadurecimento dos alunos?

E5: Não.

E4: Falta de respeito.

E5: Falta de respeito também.

E4: Não usam o respeito aqui dentro. Eu mesmo falo por mim, falo por mim, eu não sou muito bom com os professores não, já cheguei a tacar o lixo (nas aulas).

P: E porque agiu assim, como se sente?

E4: Diversão, é a questão do momento, entendeu? Tipo, se eu tô rindo com os meus amigos e a gente meio que quer começar aquelas guerras, tipo, começa tudo com tipo “vou tacar um lápis nele e ele taca de volta”.

P: É pela bagunça?

E4: Pela bagunça sim, simplesmente pela bagunça, o que acontece é que começa com um simples pedacinho de borracha, passa pra caneta...

	<p>P: Mas começa por quê? Porque de repente a aula não está interessante?</p> <p>E4: Sim, sim. Muitas pessoas tipo da escola não se interessam porque acham que não vão usar isso no futuro, mas vão, principalmente a questão do português, da história e da matemática.</p> <p>E5: E também porque às vezes aquele professor é mais liberal, mais legal e a pessoa acha que pôr a aula dele ser mais assim, né, tem o motivo de levantar e não prestar atenção, gritaria, celular, fone de ouvido e não é assim porque quando entra uma professora que todos respeitam é silêncio, sabe que não pode celular, respeitam tudo. Aí entra outro mudam de lugar, entendeu? É totalmente uma falta de respeito.</p> <p>E4: É, alguns professores que são mais liberais, tipo, tem alguns que são até frouxos demais, entendeu? Tipo, tem duas professoras aqui, eu não vou falar o nome dela, mas tem duas professoras que tipo realmente o pessoal da escola abusa delas, entendeu? Tipo, a de inglês e a de artes, a de geografia que é uma substituta, todo mundo abusa delas.</p> <p>P: Então você acha importante que o professor não seja liberal demais?</p> <p>E4: Não é questão de ser liberal, é questão de impor a voz, impor aquele tipo “agora é aula, vocês têm que ficar quietos”, entendeu? Tipo “aqui é um lugar sagrado onde vocês vão ampliar o seu conhecimento, não onde vocês vão tornar isso uma zona”.</p> <p>P: Para fecharmos essa pergunta: o que vocês acreditam que melhoraria essa relação?</p> <p>E4: Teria que ter o interesse dos alunos pela aula, pois se o professor sabe, tipo, usar o tempo, tipo... colocar a aula junto com um pouquinho de brincadeira todos vão gostar, entendeu? Porque é a mesma coisa que você... se tiver assistindo a aula e tipo rindo das piadas que o professor faz e às vezes ele também tipo tá contando piada, entra na brincadeira com os alunos, mas chega um ponto que ele chega e fala “chega, vamos estudar agora”, entendeu? É mais aquela questão da troca mesmo de “ah vamos se divertir um pouco que aí a gente faz a lição” ou “vamos fazer a lição, depois a gente fica uma aula livre”.</p> <p>P: Entendi. Você também, E5?</p> <p>E5: Sim, eles combinam com a gente às vezes acabar, né? Depende do professor também, acabar o dever e pode conversar, entendeu?</p> <p>P: Então vocês acham que esse meio termo, esse equilíbrio, melhoraria a relação entre os professores e os</p>
--	---

	alunos? E4: Sim, muito.
--	----------------------------

6- Quais são os direitos e deveres dos alunos? (Ensino Fundamental I).

6- Quais são os direitos e deveres dos alunos? (Ensino Fundamental II).

<p>E1: educando 1 (Fund. I - 4º ano) E2: educando 2 (Fund. I - 4º ano) E3: educando 3 (Fund. I - 5º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E1: Eu acho que eles deviam respeitar mais... P: Esse é um dever? E1: Sim. E eu acho que respeitar mais porque tem muito aluno aqui pequeno também que sai da classe, fica um tempo jogando e a professora às vezes não fala nada. E2: E também os meninos na hora do almoço ficam brincando e a professora não faz nada, bate na gente, a professora nem liga, fala palavrão. E1: Ele puxa o nosso cabelo. P: Respeito entre os alunos? E1: Sim. E2: Sim. A professora não fala nada, fala palavrão na frente dela. E3: Não chora, Júlia, não chora. E2: Eu não tô chorando. E3: Posso falar? P: Claro! E3: Na minha classe não é assim, é diferente, todo mundo se respeita porque a professora fez combinados, então pra mim... assim, na minha classe nada, mas na classe dos outros é tipo respeitar a professora porque na classe dela é complicado. A professora ajudou a gente a parar de ser do jeito que a gente era porque a minha turma, que era a minha classe antiga, era tipo o terror, a gente fazia de tudo pra tentar perturbar os outros e sempre conseguia, aí a gente ficou como a pior classe da escola, mas agora neste ano, a gente ficou a melhor classe da escola. P: Que ótimo! E o que você acha que ajudou essa transformação? E3: É assim, é que tipo a gente tinha medo dela, tinha. No começo do ano, tipo, dois meses no começo do ano a gente tinha muito medo dela, aí foi esse medo que ajudou a gente a ficar melhor porque ela brincava, mas na hora que tinha que brincar, ela brigava na hora que tinha brigar, ela ensinava na hora que tinha que ensinar então tipo toda hora tinha uma hora, né? Então... P: Então, todas falaram que o dever é o obedecer, é o respeito pelo colega, pela professora. Então esses seriam os deveres dos alunos? Tem mais algum dever dos alunos que vocês lembrem?</p>
--	---

E3: Respeitar todos os professores, né? É todos.
E2: E obedecer à coordenadora.
P: E fora obedecer, o que os alunos têm de dever aqui na escola?
E2: Eles não fazem lição...
E1: De vez em quando.
E2: Não, nenhum dia.
E1: É, praticamente nenhum dia.
E3: Nenhum dia. Tem gente que não faz nem lição, né, que não sabe de nada.
E2: Tem gente que fica em pé...
E3: Mas tem gente que se esforça e consegue, tipo, um menino ele não conseguia ler, no terceiro ano ele passou na Unilus. Tipo, eu não entendi, ele não sabia ler no terceiro ano, aí no quarto ele conseguia ler e no quinto ele começou escrever, aí agora em setembro ele passou no concurso da Unilus, da minha classe, para ir para o sexto ano. Aí eu falei “parabéns”, né? Porque eu falei assim “ó a sua trajetória, você não conseguia ler... você era muito quieto, aí começou a se soltar...” no primeiro ano ele era muito quieto, no segundo ele começou a se soltar, no terceiro não sabia ler, mas não era porque ele não queria, era porque ele não conseguia mesmo, aí no quarto ele começou a ler, no quinto ele começou a escrever, aí no quinto ele já foi tipo... já virou foguete, fez tipo tudo certo, ele tira 10 em todas as provas.
P: Que maravilha! O que que é Unilus?
E3: Unilus é uma escola particular. É bolsa 100%.
P: E sobre os direitos dos alunos? Quais são? E3: Direito é assim: toda professora, se o aluno respeita ela também tem que respeitar e se ele ajuda a professora, se ele ajuda um colega, pra mim, também tem que ajudar mesmo não querendo, mas tem que respeitar ou ajudar. Pra mim é isso.
P: E você, E1?
E1: Eu acho que a mesma coisa que ela falou: se um ajuda eu acho que quando o outro precisa de ajuda o outro tem que ajudar, mesmo da forma não querendo, não querendo retribuir, mas o outro retribui, mesmo não sabendo quem é a pessoa de verdade, eles ajudam. E às vezes os outros mesmo não querem e não ligam, tipo, se um amigo se machuca, começa a dar risada enquanto os outros vão lá...
P: Então ser respeitado é um direito dos alunos?
E1: Sim.
E2: É respeitar os outros.
P: Tem mais algum direito que você lembre, E2? E2: Não sei. ((risos))

	<p>E1: Temos direito de tudo, né? P: De várias coisas!</p>
<p>E4: educando 4 (Fund. II - 8º ano) E5: educando 5 (Fund. II - 9º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E5: Fala tu. E4: Nossos direitos direitos é... ter Wi-fi de (graça) na escola. P: ((risos)) E5: Nosso direito é expor tudo que a gente tem, tipo, do que a gente precisa... ai, não sei explicar direito gente. E4: E a questão de fazer as coisas que são tipo nos dadas, né... P: São os deveres? E4: As nossas obrigações... os deveres, tipo, lição de classe, lição de casa, fazer os trabalhos que têm na informática, mas também ter aquele tempo tipo como se fosse um recreio, entendeu? Se divertir, conversar, tempo pra matar a fome, beber um pouco, entendeu? E é algo que realmente é preciso mudar nas escolas porque tem escola que tem apenas cinco minutos de recreio, entendeu? Tipo dois minutos e meio vocês comem e dois minutos e meio vocês conversam. Tanto que na nossa escola tem gente que deixa de comer pra ficar conversando. P: Entendi. E4: Entendeu? P: Então você considera um tempo curto para essa relação, pra essas interações? E4: Bom, devia ser um tempo maior, mas não um tempo tão grande. O nosso recreio tem exatamente 15 minutos, eu acho que deveria ser exatamente 20 minutos, 10 minutos pro lanche e 10 minutos pra conversar e fazer o lazer, entendeu? P: Entendi. E4: É algo que acho que deveria melhorar aí nas escolas. O direito de ter o nosso tempo. E5: Eu concordo com isso também porque a gente tem seis aulas, a gente tem três aula e depois intervalo e três aulas, e a fome que a gente fica? E4: O pessoal do oitavo ano é assim: duas aulas recreio, entendeu? E5: Depois aula. E4: É, tem gente que não toma café de manhã em casa, entendeu? Ou seja, tem gente que espera o tempo do recreio só pra comer, sabe? Tipo, quando começa a comer no recreio para... pra gente parece que passou dois minutos, mas não, já acabou o recreio, nós fica cinco minutos lá embaixo e toca o sinal e é algo que a gente fica triste porque pô a gente tava numa vibe boa, tá ligada? Tipo "pô, a gente tava conversando e pá, quando a gente começou a brincar, jogar um Uno, acabou o</p>

	tempo” tá ligado? Tanto que tem gente que começa até a chorar... triste.
--	--

7- As famílias dos alunos participam das atividades que acontecem na escola? Como e em quais atividades? Como vocês gostariam que participassem? (Ensino Fundamental I)

7- As famílias dos alunos participam das atividades desenvolvidas na escola? Caso afirmativo, em quais atividades e como participam? Como vocês gostariam que participassem? (Ensino Fundamental II)

<p>E1: educando 1 (Fund. I - 4º ano) E2: educando 2 (Fund. I - 4º ano) E3: educando 3 (Fund. I - 5º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E1: Bom, minha família não é muito participante porque às vezes não dá muito tempo. Meu pai trabalha de manhã, minha mãe trabalha das seis até as seis da tarde, aí meio dia é o horário de almoço dela. Meu irmão já fica com uma babá então eles participam só tipo festa junina, se a gente participar eles participam também, só que muitas coisas eles já deixaram de vim e já esqueceram, tipo, prometeram e não vieram, muitas vezes a gente fica triste. P: E você, E3? E3: Não é nem minha família, é minha mãe, minha mãe vem em tudo que tem que vir, ela ajuda... a professora tá pedindo folha sulfite porque a escola não tinha, né? Aí a minha mãe ela falou assim, ela trouxe aqueles pacotão, né, de folha de sulfite, acho que de 500 e depois foi trazendo, a professora falou assim para ela: “Para, tá bom já” aí a minha mãe falou assim “não, vou trazer mais um pacote e eu paro” a professora falou “tá bom” e não tinha quase ninguém trazendo, tava eu e mais duas meninas. P: Você falou assim “a minha família vem sempre que ela tem que vir” quando que a sua família é convidada pra vir aqui na escola? E3: Na festa junina, e, quando é convidada não lembro, mas quando é convidada ela vem. P: Então, mas geralmente quando as famílias são convidadas? Festas? Festa junina? Dia das mães? Reuniões? E2: Reunião. P: E1, o que que você lembra? Só as festas? Tem mais algum momento fora esse? E1: Tem quando vai chamar... quando vai chamar na direção os pais vem. P: Quando tem problemas?</p>
---	--

	<p>E1: Sim. E1: Feira de ciências. E2: Sim, feira de ciências eles vem. E3: Quando tem... quando se machucam, tá doendo muito, ligam pro pai, o pai vem. E, nos anos 70, 80 que tem a festa aqui na escola. E1: Sim, mas as maiorias das vezes não. E2: Porque eles estão trabalhando. P: Vocês acham que quando as famílias não vem é porque estão trabalhando? E3: Meu pai trabalha das quatro às oito da noite. Aí é difícil dele vim, mas ele arruma um jeito com a minha mãe. P: Aí vem sempre alguém representar a sua família? E3: É. Se não é meu pai é minha mãe, se não... quando não era minha mãe era a minha vó. P: E como vocês gostariam que as famílias de vocês participassem? Teria algum outro momento que vocês gostariam que elas tivessem aqui na escola? E3: Peraí, deixa eu pegar minhas ideias. P: Ah, por favor! E3: Escolher um dia para os pais participarem das aulas extras no horário de aula e participar das confraternizações, fazer atividades de artesanato durante o ano em datas comemorativas. O dia da troca, esse dia seria seis de abril. O dia da troca é assim... P: Seis de abril? E3: Seis de abril. P: Por que seria seis de abril? E2: Não sei. P: Uma data que vocês escolheram? E3: É. É porque é perto do aniversário da minha mãe, minha mãe faz dia quatro de abril, aí minha vó faz dia seis de abril, aí eu falei "ah vou colocar dia seis de abril, né, porque minha vó é minha segunda mãe" aí dia seis de abril. E porque assim, o dia da troca ia ser assim: a gente ia ficar na escola só que a gente ia vim com roupa diferente, a gente não ia vim com roupa da escola e as nossas mães e os pais iam vim com uma blusa branca, uma calça jeans, tênis e uma mochila, tipo o dia da troca, a gente ia ser os pais e eles iam ser as crianças estudando. P: Que legal! E3: E alguém podia dar aula, uma criança podia dar aula pra eles. E1: Sim. P: Muito bom, gostei da ideia! P: E você, E1? Como gostaria que a sua família participasse das atividades da escola?</p>
--	---

E1: Bom, que nem o dia da troca que ela falou eu achei que se tivesse dia da troca ia ser bem legal porque além de se divertir eles iam acabar aprendendo com a gente a voltar no tempo, tipo, quando eles eram de escola e a gente ia também...

E3: Ia ir pro futuro.

E1: Sim, tipo que a gente ia ser no futuro e eles voltando ao passado.

P: Então outras atividades parecidas com o dia da troca seria legal?

E1: Sim.

E2: Sim.

E3: A única coisa que eu pensei para as famílias pagarem é pra tipo pagar 10, cinco reais, foi o do artesanato, fazer atividades de artesanato durante o ano, tipo, dar cinco reais pra ajudar a professora a comprar os panos, as lantejoulas, os brilhos, cinco reais tá bom, tipo, 30 crianças dê cinco reais vai dar pra fazer muita coisa...

P: Você diz das lembrancinhas das datas comemorativas?

E3: É.

P: E aquela ideia que você falou da atividade extra?

E3: É assim: escolhe assim uma semana, qualquer semana do mês, do ano, mas uma semana só no ano pros pais vir e tipo ficar na aula extra vendo, ajudando se precisar, tipo, de inglês, matemática... matemática, informática, educação física...

E2: Minha mãe não gosta de informática.

P: E seria possível fazer isso nas disciplinas?

E3: Sim.

E1: Sim.

E2: Sim.

P: E como que a gente resolve, vamos pensar juntas, como que a gente resolve essa questão das famílias trabalharem? Como que a gente faz pra que elas consigam participar?

E1: A gente faz assim uma pesquisa e vê... tipo, um exemplo, na minha classe a gente vê quem trabalha de manhã, quem trabalha de tarde e quem trabalha à noite. Quem trabalhar de manhã a gente pega e se tiver outra pessoa em casa que trabalhou de tarde ou de manhã ou de noite pode vim, mas se não der a criança pode vim do mesmo jeito, a gente ajuda, a gente fica com a mãe, mas a criança vai tipo ter uma pessoa lá representando só que não é da família dela, então...

P: Entendi. Vocês acham que é possível fazer uma pesquisa para atender o maior número de famílias possível, que possam naquele período ou que terão alguém da família para representá-las?

	<p>E3: Se não conseguir a gente pega uma mãe, um pai que já vai vim e sentar no mesmo lugar, ajuda... P: E compartilha... E2: É. Vai compartilhar a mãe.</p>
<p>E4: educando 4 (Fund. II - 8º ano) E5: educando 5 (Fund. II - 9º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E5: Elas não participam não. P: Não participam de atividades na escola? E4: Em casos isolados sim. P: Quais são esses casos isolados? E4: Tem alguns pais que ajudam a fazer a lição de casa, tem alguns pais que não faltam de jeito nenhum na reunião que tem também... mas tem outros que realmente tipo não ligam pro que acontece na escola, entendeu? Se o filho passar de ano legal, se o filho não passar... P: Então, mas esse seria o apoio das famílias em casa. E4: Isso. P: Mas, e aqui dentro da escola? As famílias participam? E4: Quando eu vejo a mãe ou o pai de alguém aqui é por bronca mesmo, entendeu? No meu caso também, todas as vezes que meu pai veio aqui é... E5: Reclamação. P: Mas há o convite da escola para as famílias participarem ou não há o convite? E4: Bom, em alguns casos a escola chama os pais pra tipo fazer uma atividade junto com a escola, tipo, como tem a apresentação do dia das mães, do dia dos pais, mas tirando isso os pais só vêm aqui tipo pra saber “ah como é que meu filho tá na escola?” Se ele tá bem legal, se ele não tá bem ele vai conversar com ele e deixa, ele se vira. E5: É, mas eu acho que deveria vim, né? Porque às vezes as pessoas até melhoram, né, no desenvolvimento e tudo, seria uma coisa boa. E4: É o apoio emocional. P: E em que situações vocês acham que seria legal as famílias participarem? E4: Primeiramente eu acho que devia ter um laboratório de ciências aqui, entendeu? Pra gente fazer experiências novas e tipo no decorrer do tempo, enquanto a gente aprende essas coisas depois mostra pra nossa família. P: Tipo uma exposição dos trabalhos, por exemplo? E4: Sim. Ou às vezes doar alguns livros pra escola e depois trazer os pais pra comprarem assim, isso ajuda na situação financeira também. E5: Ah eu acho que os pais deveriam tá em todo momento, né? Não tem um momento específico assim, tá sempre aqui na escola. Até então quando fala de... acho que nenhum aluno iria concordar de trazer os pais pra participar dentro da escola porque sempre quando</p>

	<p>fala dos pais é sempre pra bronca, né, alguma coisa, a escola já coloca o medo nos alunos, né? Mas às vezes não, a gente gostaria de ter umas famílias aqui que fossem amigos mesmo, que pudesse conversar, tipo tá sempre do lado, sabe? Sempre é uma boa.</p> <p>P: E você, E5, tem alguma ideia do que a escola poderia fazer para que as famílias pudessem participar?</p> <p>E5: Ah não tenho não.</p> <p>P: Mas acha que seria importante?</p> <p>E5: Sim.</p>
--	---

8- Como os alunos se sentem quando as famílias participam das atividades da escola? Por quê? (Ensino Fundamental I)

8- É importante que as famílias participem das atividades da escola? Por quê? (Ensino Fundamental II)

<p>E1: educando 1 (Fund. I - 4º ano)</p> <p>E2: educando 2 (Fund. I - 4º ano)</p> <p>E3: educando 3 (Fund. I - 5º ano)</p> <p>P: pesquisadora</p>	<p>E3: Eu me sinto feliz, acho legal porque a família tá participando e se ela não tivesse participando ia ser um dia normal, né? Tipo, a gente tá na escola estudando, se divertindo, mas não com a família, com a família ia ser muito mais legal porque tu já vai conhecer, a tua amiga pode conhecer, a tua mãe pode conhecer a família dela, entendeu?</p> <p>P: E você, E1?</p> <p>E1: Sobre o que ela falou, tipo, ser uma data e horário da escola que os pais podem vir, se a gente vem e os pais não vem ia ser um dia normal, como se fosse educação física, mas se eles vêm a gente pode ficar bem mais divertido, brincar mais com a família e é bem mais legal do que ficar lá brincando só com os alunos que você...</p> <p>E2: Do que tu também ficar em casa brincando com ele, né? Mas vai ser legal, tu vai tá com teus amigos na escola e com a família também na escola.</p> <p>E1: Sim.</p>
<p>E4: educando 4 (Fund. II - 8º ano)</p> <p>E5: educando 5 (Fund. II - 9º ano)</p> <p>P: pesquisadora</p>	<p>E5: É.</p> <p>P: Por que é importante que as famílias participem?</p> <p>E4: Pela questão do apoio. Tipo, aqui na escola a gente pode tá fazendo as lições, mas também às vezes tem gente que não se sente muito tipo motivado pra fazer isso, entendeu? Então tem alguns que se tiver com o pai ou a mãe do lado ajudando vai ter um pouco mais de facilidade pra fazer as tarefas diárias.</p> <p>E5: Sim. E também por conta pra ajudar no desenvolvimento, né? Porque às vezes é melhor ter alguém do lado pra ajudar e deixar mais claro as coisas.</p>

9- Os alunos vão aprender mais se as suas famílias participarem das atividades da escola? Por quê? (Ensino Fundamental I)

9- A participação das famílias nas atividades da escola pode influenciar no processo de aprendizagem dos alunos? Por quê? (Ensino Fundamental II)

<p>E1: educando 1 (Fund. I - 4º ano) E2: educando 2 (Fund. I - 4º ano) E3: educando 3 (Fund. I - 5º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E3: Sim. E2: Sim. Porque a minha mãe ela já ((risos)) foi aluna, né? A minha mãe sempre me falava que ela queria ser professora. Aí quando ela cresceu, né, que ela já tem 39 anos, aí ela falou assim “ah não vou ser mais professora não” que ela já tinha... tava no primeiro colegial, ela falou assim “quero ser professora” aí depois ela pensou assim “não quero ser não”. P: Por que será que ela mudou de ideia? Por que será? (risos) E você, E1, acha que os alunos vão aprender mais se as famílias participarem? E1: Sim, porque a professora já ensina, mas eu acho que se os pais viessem a gente ia aprender mais ainda. P: Por quê? E1: Porque a gente ia tá do lado de uma pessoa que a gente ama... E3: É. E2: Entendendo, né? E3: Sim. E2: Porque a gente não ia tipo olhar pro amigo e falar “você entendeu aquilo?” Não, a gente podia perguntar pra mãe e falar “mãe, tu entendeu aquilo? Porque eu não entendi”. E1: Ou pro pai. E3: É ou pro pai ou pra vó. A gente ia... aí já que a sua mãe, pai ou vó eles vão te encorajar pra tu perguntar pra professora, levanta a mão e pergunta “professora, eu não entendi” ela vai explicar, aí se você não entender aí a gente pergunta de novo... P: É um apoio, né? E2: É. E: É um incentivo? E3: É um apoio extra.</p>
<p>E4: educando 4 (Fund. II - 8º ano) E5: educando 5 (Fund. II - 9º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E5: Sim. P: Por que vocês acham que elas participando vai influenciar na aprendizagem de vocês? E4: Ai, eu não sei explicar... P: Elas estando aqui, participando do que vocês estão fazendo ou fazendo junto com vocês algumas coisas, vai influenciar na aprendizagem? E4: Acho que muita coisa porque pensa: se tem alguém estudando com a mãe do lado e ela fala “ah acho que eu não vou fazer a lição” a mãe simplesmente vai chegar e</p>

	<p>falar “ah vai, tu vai fazer sim”, entendeu? Tipo... vai se divertir com a família e a família também vai acompanhar o que o filho aprende e faz na escola.</p> <p>P: Você gostaria?</p> <p>E4: Não. (risos)</p> <p>P: Então, é importante isso, é legal a gente saber. Por que você não gostaria? Como você se sentiria?</p> <p>E4: Porque eu passaria muita vergonha em frente aos meus pais.</p> <p>P: Por quê?</p> <p>E4: Tem noção como é que é meus amigos?</p> <p>P: Não.</p> <p>E4: Tem noção como é que é meus amigos?</p> <p>P: Me conta, não tenho, quero saber.</p> <p>E4: Pelo amor de Deus, sério, a gente fica falando de coisa retardada. (risos) Sério, a professora tá falando “ó, vamos escrever no caderno” e a gente pergunta, “mas é pra escrever mesmo?” Tá ligado? Tipo, quando a aula é em dupla a gente pergunta “pô, eu sei que é em dupla, mas pode fazer nós cinco aqui?” Sabe? A gente fica zoando, entendeu? E meio que eu ia passar muita vergonha. Nas horas quando eles tivessem aqui a gente ia se fingir de santo e fazer tudo que...</p> <p>P: Mas seria desconfortável? Seria ruim para você?</p> <p>E4: Não, não, ruim não seria, né? A gente vai estranhar um pouco por conta que vem pra escola, acha que é só brincadeira e com o pai do lado vai ser uma coisa que vai pegar mais no pé, né, tipo “não, você vai fazer, vamo estudar que a gente precisa” entendeu? Tipo, acho que não vai nem ter aquela tentativa de conversar porque... “Precisa ter um trabalho bom”.</p> <p>P: Então, mas será que isso não é o que a E5 já tinha falado anteriormente, que os alunos já têm isso de que mãe e pai, família, vem aqui na escola para receber reclamações sobre os alunos, para depois repreendê-los?</p> <p>E5: Pra brigar.</p> <p>P: De repente, se isso for desconstruído, se essa relação tiver outra forma... das famílias estarem aqui não para ficar vigiando e cobrando vocês, mas para contribuir, para incentivar, para ajudar... talvez vocês percebam e se sintam bem de tê-los aqui em alguns momentos. Pensem nisso!</p>
--	---

10- Com seria a escola dos seus sonhos? (Ensino Fundamental I).

10- Como seria a escola dos seus sonhos ou a escola ideal? (Ensino Fundamental II).

<p>E1: educando 1 (Fund. I - 4º ano)</p> <p>E2: educando 2 (Fund. I - 4º ano)</p> <p>E3: educando 3 (Fund. I - 5º ano)</p> <p>P: pesquisadora</p>	<p>E2: Essa eu sei.</p> <p>E1: Bom, eu acho que a escola ideal dos meus sonhos era quase igual à essa, só que... Vai ser tipo igual à essa, mas que os pais participavam, os irmãos também, aí a gente pegava e tinha tipo um prédio pras crianças e pros grandes, mas aí vai ser tudo junto porque aí a gente acaba aprendendo...</p> <p>E2: Com elevador, né, porque não consegue.</p> <p>E1: Sim e a gente pode ajudar também. Tipo, se tem alguém que não sabe andar, que não tem como andar e ele quer ir e a gente...</p> <p>E2: Esforça.</p> <p>E1: E muita pessoa não liga, a gente pode ajudar ele, eu acho que se tivesse um elevador ia ser bem melhor e se tiver alguém acompanhando eles pra eles não ser diferente ou igual, mas sim aprender o que a gente aprende também porque além deles não terem, não saber andar, não ter esforço a gente pode dar força pra ele andar porque muitas coisas... eita... muitas pessoas que ajudam crianças pra andar consegue e se elas conseguem a gente também pode conseguir isso um dia.</p> <p>P: E o que os alunos aprenderiam nessa escola dos sonhos? O que seria ensinado nesta escola dos sonhos?</p> <p>E3: Minha? Ia ter armário pra gente não carregar muito peso nas costas, ia ter dois elevadores, um pra assim tipo uma pessoa que tiver com a perna doendo e outra pra quem usa cadeira de rodas, muleta, esses negócios. Deixa eu ver... os professores seriam bem rígidos, só que legais, ensinariam muito bem, entenderiam...</p> <p>P: E como seria o ensinar muito bem? Poderia dar um exemplo para eu entender?</p> <p>E3: É... se você não entendeu ele vai explicar de novo, se você não entendeu ele vai te dar um reforço só pra você, vai ser particular, só que você não vai precisar pagar nada, assim vai ser mais fácil.</p> <p>P: E como seria... como que eles te ensinariam? Assim, como seria legal um professor ensinar, a forma de ensinar?</p> <p>E3: É com... com blocos, eles vão ter duas opções, a A e a B, né? A A vai ser assim: eles ensinarem como eles quiserem e se o aluno não entendeu ele vai dar pra classe inteira outro modo, tipo bloco, pra ensinar a matemática. E geografia, primeiro ele vai ensinar os nomes e se a pessoa não entendeu ele vai dar o mapa-múndi de um lado vai ter todos os nomes dos mapas, a pessoa vai ter dois dias pra decorar todos os nomes e depois ele vai fazer ela falar pra... pra ele, só pra ele, não pra classe inteira que vai ficar até chato, né? Tipo, você pode</p>
---	--

	<p>esquecer, mas se você esquecer você vai lembrar. P: E você, E2? Como seria a escola dos seus sonhos? E2: Vai ter elevador, eu só quero... queria que colocasse os... colocasse os portões diferente... P: Qual? De entrada? E2: É. Arrumasse lá... E1: Quadra... E2: Arrumasse a sala diretora, arrumasse tudo. P: E o que você aprenderia nessa escola dos sonhos? E2: Eu aprenderia muita coisa, mas só que assim o que eu queria aprender é coisa que minha mãe já aprendeu, só que aí eu só vou aprender no sexto ano. P: Mas tem alguma forma diferente, alguma coisa diferente que você queria aprender do que você já aprendeu até agora? E2: Não. E3: Não, eu acho que nada diferente... P: A escola dos sonhos teria a participação das famílias? E1: Sim. E2: Sim. P: Vocês iam considerar que a participação das famílias é importante para aprendizagem dos alunos? E1: Sim. E2: Sim. E3: Sim.</p>
<p>E4: educando 4 (Fund. II - 8º ano) E5: educando 5 (Fund. II - 9º ano) P: pesquisadora</p>	<p>E4: Uma escola bem grande, bem grande, com muitos tipos de aprendizagem e... P: Que tipo de aprendizagem? E4: Ciências, natação, judô, karatê, música, ballet, futebol. Tipo ter aulas meio que depois da escola, sabe? Uma escola bem grande que pelo menos tenha tipo... que não apenas foque no aprendizado, mas também nas artes, entendeu? P: E como seria a parte do aprendizado das disciplinas, digamos, por exemplo da matemática? Você acredita que essa escola ideal teria português? Matemática? E4: Teria. P: Teria? E como seria? Se você tivesse que falar para professora... como você gostaria de aprender português, matemática? E4: Como que eu gostaria? P: É, da escola ideal. E4: Ah simplesmente meio que brincando assim, meio que na brincadeira, entendeu? Eu gostaria de ter uma intimidade com o professor, entendeu? Não só com professor, mas com professora, com todo mundo da escola. P: E como seriam as relações entre as pessoas desta escola?</p>

	<p>E4: Seria ótima.</p> <p>P: O que que você espera de um professor, de uma equipe gestora? Como que eles tratam os alunos na escola ideal?</p> <p>E4: Que sejam zoeiros, que sejam zoeiros.</p> <p>P: O que mais?</p> <p>E4: Que entendam tipo “ah, ele fez isso, é errado, mas eu também já fiz quando eu era pequeno”, entendeu? Que entendam o nosso lado e as coisas que a gente quer fazer, entendeu? Lógico, tem que proibir algumas coisas, mas algumas coisas meio que deixem assim, entendeu?</p> <p>P: Uhum. Que ouçam?</p> <p>E4: É, ouçam...</p> <p>P: E você, E5? Como é que seria a sua escola ideal?</p> <p>E5: É, foi praticamente que ele falou mesmo, pelo esse grande que ele tava falando era ter umas aulas práticas, né, por exemplo, como ele citou natação, aula de inglês fluente mesmo, sabe? Espanhol, ter uns conhecimentos mais assim focados mesmo, sabe? Ter laboratório de ciências pra gente ter aulas práticas que seria melhor, né? Porque às vezes copiando texto essas coisas a gente não consegue muito colocar na cabeça, mas...</p> <p>P: E a questão das disciplinas... português, matemática, geografia, história, teriam nessa escola ideal?</p> <p>E5: Sim, com certeza.</p> <p>P: E como seria para que fosse mais produtivo? Fosse significativo pra vocês?</p> <p>R: Ah então como a gente tem aqui na nossa escola na aula de língua portuguesa a gente tem a roda de leitura que a nossa professora fez uma... como é o nome? Uma biblioteca, não é biblioteca o nome, é que ela fez um armarinho cheio de livro que a gente tem sempre duas aulas dela, uma aula a gente faz a produção assim mesmo e depois a gente senta pra ler e tudo, pra se reunir e é uma coisa que é boa, né? E matemática não tem muito o que fazer, né, porque é mesmo só estudo, contas essas coisas, mas eu amo, e... ah gente, eu não sei.</p> <p>P: E nessa escola ideal você vê a participação das famílias de alguma outra forma? Nessa escola ideal onde entrariam as famílias? A gente falou das disciplinas, dos professores, da relação...</p> <p>E5: Ah em todo momento.</p> <p>P: Entraria ou não entraria?</p> <p>E5: Entraria.</p> <p>E4: Entraria.</p> <p>P: E aí em quais momentos?</p> <p>E5: Ah eu acho que em todos, como se eles tivessem estudando junto com a gente, sabe?</p>
--	---

	E4: Aquela questão de “quero ver meu filho amadurecendo, quero ver ele crescendo”, entendeu? Ia ser da hora.
--	--

ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS

1- Você participa da vida escolar do seu filho(a)? Como?

Família 1 (Fund. I - 2º ano) - Pai e Mãe R: mãe “Luciana” R2: pai “Lucas” P: pesquisadora	R: Eu ajudo na lição de casa, né? E o meu marido também ajuda. Os dois ajudamos, né? R2: A gente se reveza. R: Lição de casa e olhar material, ver bilhetes no caderno, reuniões escolares.
Família 2 (Fund. I - 5º ano) - Pai e Mãe R: mãe “Mariana” R2: pai “Marcos” P: pesquisadora	R: Sim. Eu venho em reunião, procuro saber o que tá acontecendo, falo sempre com a professora, lição de casa. R2: Eu também. R: Ele leva e traz todos os dias ele. R2: Eu trago ele todo dia e levo pra casa. Participo. Você vê ainda que eu venho com roupa de obra, eu trabalho de pedreiro, e entre... às vezes só tem eu e mais dois pais, três pais. Até desanima às vezes. Mas eu venho sabe por quê? Minha preocupação é de... é assim, um pai presente, né? A gente tá vendo a realidade como é que é... não dá pra deixar... se não eu vou dar um tiro no meu pé lá na frente.
Família 3 (Fund. II - 7º ano) - Mãe e Irmã R: mãe “Fabiana” R2: irmã “Fernanda” P: pesquisadora	R: Eu busco, eu levo, procuro conversar com os colegas da classe dele, ter contato com os professores e faço parte da APM. R2: No máximo que eu faço é só ir levar ou buscar. Não tenho muito contato. Ah, e eu ajudo no trabalho da escola.
Família 4 (Fund. II - 8º ano) - Pai e Mãe R: mãe “Tatiana” R2: pai “Tiago” P: pesquisadora	R: Participo. Eu venho nas reuniões. Quando a escola me liga, eu venho até a escola. Eu sempre procuro vim até a escola pra saber o que tá... se tá acontecendo alguma coisa com a minha filha. E vira e mexe eu venho aqui. R2: E quando ela não vem, que vem sou eu. P: E o pai? Também nessas situações? R2: É. Reunião nós não perdemos nenhuma.

2- A escola busca conhecer a dinâmica familiar? Você considera importante a escola conhecer melhor a família? Por quê?

<p>Família 1 (Fund. I - 2º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Não, mas é bom, até mesmo pra saber a necessidade de cada um e até onde pode... pode ajudar, né? R: A mesma coisa. P: É importante a escola conhecer melhor a família? R: Sim, tem muitas crianças que aqui só Deus, viu? P: E o que você acha que vai melhorar se isso acontecer? R: Tem crianças que passam muitas dificuldades em casa, são agredidas, é pais separados. A gente que trabalha na cozinha sabe, né? Eles conversam, jogam alguma coisinha. P: Os próprios alunos? R: Sim. P: E o que a escola poderia fazer? R: Então, conhecendo melhor, né? Eles poderiam passar um acompanhamento psicológico para essas crianças, entendeu? Principalmente tem um aqui que vive dando problema direto, dá problema direto, surta, só que em casa ele é agredido pelo pai. P: Como você obteve essa informação de que ele é agredido pelo pai? R: Ah, todo mundo sabe aqui. Já foi pra abrigo, aí o conselho manda de volta pro pai, o pai não quer, aí fica naquela coisa, sabe? E o menino faz o que quer, surta e dá maior show aqui, vem polícia, vem Samu, vem o diabo a quatro e ninguém resolve nada. Então, a escola poderia nesse caso ajudar com um tratamento psicológico, alguma pessoa que orientasse essa criança, entendeu? E até mesmo o pai, né?</p>
<p>Família 2 (Fund. I - 5º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Ah eu acho tipo, vai ser melhor (conhecer) as famílias. P: Por quê? R2: Porque eu vejo assim, no meu entender, toda vez que trago meu filho na escola, na porta da escola, do outro lado tem traficante, os nória, a polícia passa eles se escondem igual... então não tem uma... a impressão que dá é cada um por si. Eu trago o meu filho, eu tenho que ficar preocupando. Eu sempre explico pra ele ó, eu mesmo vi já várias vezes a uma quadra daqui, seis horas... seis e meia da manhã um moleque de 12, 11 anos fumando maconha. E eu mostro pra ele, "ó, tá vendo aquele ali ó? Amanhã não tem futuro essa molecada", infelizmente tem pai que não acompanha isso. P: E se a escola conhece a família, no que que ela pode ajudar? O que que seria...? R2: A escola teria que conhecer... ver os alunos que tão errado e intimidar os pais a vim na escola, comparecer, ver o que tá acontecendo.</p>

	<p>P: E a mãe?</p> <p>R: Ah, eu concordo com ele, eu acho que a escola não procura não.</p> <p>P: Não?</p> <p>R: Não.</p> <p>P: Se as escolas conhecessem melhor as famílias, a realidade das famílias, no que vocês acham que iria ajudar?</p> <p>R: Sei lá... saber como tratar cada aluno, que nem ele falou, né? Tem uns que são muito problemáticos.</p> <p>R2: É.</p> <p>R: O no ano passado teve uma aluna aqui que dava muito problema, e a família...</p> <p>R2: Eu sentia medo.</p> <p>R: ...não (superava), "ah eles não vêm, mandava os bilhetes, não vêm", quer dizer, você não tem como ajudar uma criança se não conhece a realidade dos pais, o que que a criança tá sofrendo ali dentro. Então essa é a importância.</p>
<p>Família 3 (Fund. II - 7º ano) - Mãe e Irmã</p> <p>R: mãe</p> <p>R2: irmã</p> <p>P: pesquisadora</p>	<p>R: Eu considero muito importante a escola conhecer a família. E não, a escola não tem essa... não vejo, assim até hoje ninguém nunca procurou saber, muitos lá não sabem que eu sou divorciada, começar por aí. Entendeu? Sabem que ele tem uma mãe e que tem uma irmã, mas não sabe se é casada, se não é. Assim, onde mora, a situação socioeconômica, nada.</p> <p>P: Por que que você acha que seria importante a escola saber? Conhecer melhor.</p> <p>R: Porque quando a escola conhece o ambiente familiar da criança, às vezes consegue compreender as atitudes dela dentro da escola.</p> <p>R2: Eu acho que é importante pra caramba ter esse contato porque eu só vejo eles entrando em contato quando é aluno problema, só isso. Quando o aluno dá muito problema eu vejo eles dando mais uma atenção, querendo saber o que que acontece com a família e nem sempre é só, tipo, nem sempre acontece isso. Só tipo tenta resolver lá na escola mesmo.</p> <p>P: Você fala enquanto irmã e até como ex-aluna dessa escola?</p> <p>R2: Como ex-aluna.</p> <p>P: Do próprio colégio.</p> <p>R2: Exatamente.</p>
<p>Família 4 (Fund. II - 8º ano) - Pai e Mãe</p> <p>R: mãe</p> <p>R2: pai</p> <p>P: pesquisadora</p>	<p>R2: Ah... Não, não, ela não...</p> <p>P: Não busca conhecer como funciona a dinâmica familiar?</p> <p>R2: Ela ajuda muito quando nós vem aqui, explica como conduzir o aluno, tirar o celular, dar um castigo com calma,</p>

	<p>com disciplina, não violência, entendeu? Ela ajuda nessa parte. Agora, saber o que acontece lá, não.</p> <p>P: E a mãe?</p> <p>R: A mesma coisa. Ela nunca procurou saber.</p> <p>P: E vocês consideram importante a escola conhecer a família?</p> <p>R: Eu acho que sim.</p> <p>R2: Sim.</p> <p>P: Por quê?</p> <p>R: Na situação que vivemos hoje, que os alunos é muito difícil. Antigamente podia-se dizer que tinha amizade entre professor e aluno. Hoje não tem. É raro você ver um aluno falar de um professor ou o professor conversar com o aluno. Tem, tem, o professor procura assim dialogar com o aluno, mas não conhece bem o aluno nem a família dele.</p> <p>P: E você acha... vocês acham... o pai acha importante? Por que que é importante esse professor conhecer melhor esse aluno, essa família?</p> <p>R2: Ah, para ele ia saber como conduzir o aluno, como se dar com o aluno. No caso, tem muitos professores que já conhecem nós dois e sabem que eu sou calminho e ela é a brabinha, entendeu? Então isso eu acho importante. Ah, chegou o pai, “ah, teu pai tá aí”, já me conhece assim. Não saber o que acontece lá ou se o aluno está ruim, se tem alguma falha em casa, entendeu? Essas coisas eles não chegam a perguntar não.</p>
--	--

3- Quais as razões que levam a escola a solicitar a sua presença? (nota, indisciplina, aprendizagem)

<p>Família 1 (Fund. I - 2º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Para reuniões, né?</p> <p>P: De pais e mestres?</p> <p>R: Isso, reuniões de pai e mestres, quando a criança apronta eles chamam os pais. Graças a Deus nunca fui chamada. Quando tem festinha na escola eles convocam os pais.</p> <p>P: Quais festinhas?</p> <p>R: Festa junina, às vezes eles fazem Halloween e feira de ciências.</p> <p>P: Então, geralmente são festas, com exceção da feira de ciências?</p> <p>R: Isso.</p> <p>P: Pai, lembra de alguma outra situação que a escola tenha convidado ou convocado vocês?</p> <p>R2: Não, é isso aí.</p>
--	---

<p>Família 2 (Fund. I - 5º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Reunião só. P: Só reunião de pais? R: Só. Tanto que meu filho o ano passado ele quebrou a perna aqui na escola, eu fiquei sabendo e eles não me chamaram pra assinar nada, que houve da educação física, ele chegou em casa ele dormiu, quando acordou com o pé inchado que eu fui ver. Levei no pronto socorro, ele tinha quebrado na educação física o pé dele, ninguém me avisou, não teve intercorrência, não teve nada! Então quer dizer... só pra reunião. E ano passado, quando ele teve umas crises de asma... R2: Asma. R: ... pra eu vir buscar ele. Só. P: E na reunião de pais geralmente o que é tratado? R: Os mesmos temas, (APM), o uniforme. R2: É que, por exemplo, como que eu frequento a reunião você entendeu? Geralmente o meu filho não tem reclamação da escola, ele, né? Sempre foi um bom aluno, o que a gente fica em cima também. Então quanto a isso aí, não tem nem o que falar. Mas eu acho que assim, tinha que ter mais um acompanhamento, porque às vezes as criança... acontece coisa entre eles e eles não falam, não passam pra escola, a gente fica sabendo por que a gente é pai, a gente pergunta. Teve uma ocasião que ele tava correndo, ele trombou com um moleque e cortou a boca. Aí eu perguntei, conversei com ele, ele explicou. Eu achei que ele tinha botado o pé nele pra ele cair, ele falou que não, ele se encontrou. P: No (corredor)? R2: Na esquina. Quer dizer, a gente fica com uma desconfiança da escola, às vezes eles tão acobertando alguma coisa errada. Então a gente fica nessa... E ele sempre... a gente pergunta pra saber o que que tá acontecendo.</p>
<p>Família 3 (Fund. II - 7º ano) - Mãe e Irmã R: mãe R2: irmã P: pesquisadora</p>	<p>R: Reunião de classe quando é pra entrega do... ai meu Deus, não é diploma, diploma foi da Beatriz. Do boletim, né? Que é aquela reunião pra passar as notas do aluno. E no caso como eu faço parte da APM, as reuniões referente à APM. R2: Só quando tem alguma festa ou quando é que nem o sete de setembro, eu participo como ex-aluna. Só. Não chamam mais assim. P: São os momentos que a escola costuma solicitar a sua presença? R2: É.</p>
<p>Família 4 (Fund. II - 8º ano) - Pai e Mãe</p>	<p>R: A minha filha é... Como é que se fala? Ela não te... ela não fica sentada na sala de aula, ela não presta atenção na matéria. Ela levanta por qualquer motivo, ela presta</p>

<p>R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>atenção muito nos amigos, fala demais. É esse o motivo que às vezes que eu venho aqui na escola. R2: Não leva... não leva desaforo pra casa. R: É. R2: O aluno que brigar com ela e ela briga. R: Aí eu falo pra ela, “não revida. Avisa na secretaria, porque o que vai acontecer com você, a corda vai quebrar pro seu lado. Você sabe, conhece a mãe que tem, você sabe, se eu for na escola, o que vai acontecer”. P: Então todas as vezes que a escola entrou em contato com vocês foi para uma reclamação, por algum problema? R2: E também... não, e também ela está indo mal nos estudos. R: Nos estudos. R2: Tanto é que ela melhorou muito.</p>
---	--

4- Quais as razões que levam você a procurar a escola?

<p>Família 1 (Fund. I - 2º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Bom, eu particularmente eu tenho já uma rotina de sempre perguntar o que aconteceu, como é que foi o dia dele, mesmo eu estando cansado, às vezes não quero nem ouvir, mas eu pergunto, entendeu? P: Para o seu filho. E em relação a procurar a escola? R2: Quando... Sempre tem alguma coisinha. Então já peguei casos aí... eu não precisei vim, né? Graças a Deus acabou se resolvendo, mas por conta de eu sempre fazer essas perguntas, vira e... ele acaba soltando uma coisa que a minha esposa, por exemplo, não soube, entendeu? Que ele apanhou, que ele foi xingado, porque é falta de (professor) dentro da sala, entendeu? Então eu acabo puxando... P: E quando ele relata essas situações, você procura a escola? R2: É que meu caso é diferente de qualquer outro pai, né? A minha esposa já trabalha aqui e eu prefiro porque eu já sou meio ignorante. P: Então é ela que resolve? R2: É, tenta... R: Eu já tô aqui, pra mim já fica mais fácil, né? P: Você procura a equipe, procura os professores? R: É, a orientadora, a Cecília, ela que resolve mais essas coisas assim. No ano passado, ele teve um caso de um menino que enforcava ele no ônibus da escola (Total). Daí ele chegou, eu reclamei lá na ONG, depois reclamei aqui, aí foi chamado a mãe do menino, porque meu filho era primeiro ano, pequenininho, o menino era maior do que eu e enforcava ele quase todo dia. Daí resolveram aqui, a</p>
--	--

	<p>gente conversou, ficou quase uma hora de conversa e resolveu o que tinha que resolver. P: Com a orientadora? R: Com a orientadora.</p>
<p>Família 2 (Fund. I - 5º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Olha, até agora tem coisas assim que eu vejo que acontece, porque se passa no portão, é uma coisa que tá todo mundo sabendo, só que eu vejo que ninguém toma atitude. P: Que portão? R2: A porta da escola. O movimento do tráfico assim. Porque eu já... eu tra... como eu trabalho... como eu tô sempre passando pra lá e pra cá aqui, né? Na hora do almoço. Então eu passo aqui no horário normal não tem, é só no horário do portão. Eu acho que é assim, que nem, ele joga futsal aqui à noite agora, começou esse ano. À noite eu venho buscar, nossa, é só moleque esquisito na porta. Eu acho que não custa nada o poder público botar alguém só naquele horário. P: Então a única vez que você procurou a escola foi pra tentar resolver ou para colocar a sua preocupação em relação ao portão? R2: É, porque eu passo aqui e... eu não comuniquei nada à escola. É uma coisa que a gente tá vendo no dia a dia. Eu vejo os pais, todo mundo comentando entre si, todo mundo revoltado com isso. P: E a mãe? Quais as razões que já levaram você a procurar a escola? R: Foi nesse episódio da... que quebraram a perna dele, procuramos e mesmo assim não consegui falar com essa professora de educação física, nós viemos procurar saber o que acontecia, porque até então ele dizia que ela largava eles fazendo educação física e ficava no telefone, ela nem viu o que aconteceu. Uma outra vez ele se machucou porque o menino do sétimo ano, ele tava no quarto ano, entrou na educação física e foi batendo neles e ela também não viu. Aí vim procurar, eu vim falar com a diretora, a gente veio umas duas vezes, né? R2: É. R: E por lições também, porque como ele ficou afastado, a gente tinha que tá vindo buscar a lição, trazendo. R2: É em consequência desse episódio que ele tomou um carrinho no futebol. Ele teve que ficar afastado um mês, né? Sem pôr o pé no chão. R: 40 dias. R2: 40 dias sem pôr o pé no chão. Aí eu tinha que vim buscar. R: Tinha que trazer e levar. R2: Mas... quer dizer, isso aconteceu, que ele foi... ele saiu daqui mancando, você veio buscar ele, ou de bicicleta ou</p>

	<p>de carro. Isso aconteceu que a mãe veio e eu tava trabalhando, ela teve que ir a pé. Ele foi mancando até em casa, mas não falou o que que era. Ele já tinha se machucado aqui. Aí depois ele contou que foi aqui dentro. Aí a gente (colocou), “mas a professora não viu?”, “não. Ela tava no celular”, quer dizer, ela podia ter perguntado pra ele. Aí ele ia falar que tava doendo o pé.</p>
<p>Família 3 (Fund. II - 7º ano) - Mãe e Irmã R: mãe R2: irmã P: pesquisadora</p>	<p>R: Que me leva procurar a escola por causa do meu filho? P: Sim. R: Ah, o ano passado houve um pequeno probleminha muito sério na qual eu tive que procurar a escola porque eu só fiquei sabendo do ocorrido através dos amiguinhos dele de sala. O meu filho sofreu bullying. Ele estava no sexto ano, 11 anos e ele é o menor da classe e ao ponto dele não contava nada pra mim porque ele achava que não deveria me incomodar – isso opinião dele – a respeito. Mas ele estava sofrendo bullying, três amigas dele falaram “não, olha tia, tá acontecendo isso, isso e isso, os meninos não batem nele, mas a parte psicológica é muito trabalhado ao ponto dele, tia, hoje chorou na sala de aula. Então pra mim” – ela me contando, ela falando “pra mim foi a gota d’água ver o meu filho que é um bom aluno chegar a esse ponto de chorar dentro da sala de aula”. Aí sim eu procurei a escola, falei com a coordenação pedagógica, para orientação pedagógica para saber o que que estava acontecendo. Nem eles sabiam que isso estava acontecendo em sala de aula, apesar de ter ocorrido várias vezes na presença do professor. Né? Então essa foi a única vez que eu fui procurar mesmo a escola. R2: Eu só procuro quando os professores, diretores não resolve, aí eu vou lá e eu mesma resolvo. P: Mas em que sentido? O quê? Por exemplo, que situação? R2: No bullying que fizeram com o meu irmão, eu não gostei aí eu fui tentar resolver com os pais das crianças porque a escola não fazia nada.</p>
<p>Família 4 (Fund. II - 8º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Tá. Então eu vou falar. P: Pode falar. R: Que é muito importante. Racismo. Com a minha filha tem muito racismo. O racismo começou desde uma escola que ela estudou, de primeira à quarta série, foi parar até no Conselho Tutelar e na Seduc. Aqui começou... Eu vinha aqui o ano passado, vim esse ano, porque minha filha não é puta. Ela não é puta. Chamam ela de puta, de cabelo ruim, entendeu? Isso... Acho que assim, eu ensino isso para a minha filha, ela vem pra a escola para estudar, não pra ficar brigando, não pra ficar xingando nenhum</p>

aluno. Agora, eu não admito que ninguém chama a minha filha de puta porque ela não é. E negra, ela é negra, mas ficar chamando... xingando ela de cabelo duro... Ela tem pai e tem mãe. Aí eu venho aqui... Uma vez eu pe... O ano passado... foi o ano retrasado, eu não consegui falar aqui, mas eu falei com a menina lá fora. Não me arrependo. Ele não quis que eu falasse, mas eu falei, "olha aqui, você sabe quem eu sou? Eu sou mãe da Monique, entendeu? Se você tiver problema com ela, você manda me chamar. Você vai na secretaria e manda me chamar porque ela tem mãe e tem pai. Eu não quero esse negócio de você xingar ela mais. Se você tem mãe e tem pai, ela também tem. Estou avisando pra você que eu vou procurar os meus direitos", virei as costas... Esse ano foi a mesma coisa, ela xingou, só que eu vim aqui, consegui falar, né? Aí ela falou que fez uma intercorrência e ia mandar chamar a mãe da aluna.

P: A professora ou...?

R: A secretaria. É. Eu esqueci o nome dela. Falou que ia fazer uma intercorrência e ia chamar. Até agora a Monique não reclamou mais de nada.

R2: Fora a tentativa de roubo de celular, também.

R: É.

R: Roubaram o celular dela o ano passado.

P: Na escola?

R: Na escola.

R2: Na escola.

R: Aí descobriram, aí... não descobriram quem foi o aluno. Quebraram o celu... o chip ela, jogaram no chão.

R2: Abriram o celular, tiraram o chip.

R: Quer dizer...

R2: Quando eles viram que nós tava aqui correndo atrás...

R: Só que a gente sabia quem foi que pegou. Nós sabemos por que falou assim, "eu vou pegar o celular da Monique", eu vou pegar não, "eu vou roubar o celular da Monique". E sumiu. Então foi ele que pegou. Então, quer dizer, eu quero o celular da minha filha. E o ano passado foi o guarda chuva dela também, novinho. Como que pode um guarda chuva de bengala sumir? Sumir.

R2: Fora... fora lápis, caneta. Isso aí...

R: É um absurdo isso.

P: Na realidade, as vezes que vocês precisaram procurar a escola foi por conta também de problemas que aconteceram?

R2: Sempre problemas.

R: Sempre problemas.

R: E guarda chuva, até hoje não apareceu. Agora, como... Tem câmara na escola, que eu saiba, né? Como que pode um guarda chuva sair e não aparecer?

5- De que maneira você acredita que possa participar no contexto educacional? E quanto as outras famílias, como você acha que podem participar?

<p>Família 1 (Fund. I - 2º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Então, tem... tem muitas crianças aqui que a gente vê que os pais parecem que não tão nem aí, só vêm, deixa a criança aqui e pronto, não procura se envolver, não deve fazer perguntas pro filho quando chega em casa, tem pais que não ajudam a criança na lição de casa, que muitas a gente vê no refeitório fazendo a lição. Tem que se envolver mais com a criança nos projetos que a escola faz, essas coisas.</p> <p>P: Nos projetos pedagógicos?</p> <p>R: Sim.</p> <p>P: O pai também concorda?</p> <p>R2: Sim, essa é a teoria, né? Na prática é bem complicado. É que cada caso é um caso. Vamos dar um exemplo. Eu, ela, a gente participa, vem alguma lição de casa, alguma coisa, a gente dá um jeito, mesmo com essa vida corrida, a gente para e coisa. Mas se é um aluno, se é uma criança que já tem problema... normalmente é em cima disso porque os pais já não dá atenção.</p> <p>P: Você está falando da participação dos pais em ajudarem nas tarefas escolares, em casa. O que eu quero saber é como vocês poderiam participar aqui dentro da escola...</p> <p>R2: Então, é por isso que eu te falo, teoricamente pra quem tem um pouco... um nível melhor de cultura, em outros países, em outros locais os próprios pais pintam a escola, faz (atividade) para melhoria pra ele e pros filhos. Assim, a realidade que a gente vive hoje, eu mesmo, por exemplo, eu agora tô aqui, eu tô deixando de trabalhar, que eu trabalho em outra atividade, quer dizer, entendeu? É impossível, é impossível você se dedicar à escola, pelo âmbito brasileiro mesmo, pela lógica brasileira. Entendeu? Porque a gente trabalha... a gente não é chinês, mas trabalha mais de 12 horas todo dia... não certamente trabalhando, mas pegando uma condução para chegar em casa, tudo isso é (aplicado).</p> <p>P: E você acredita que os outros pais também tenham essa realidade?</p> <p>R2: Quando não isso é outros problemas, né? É não ter trabalho porque não quer ter trabalho e assim por diante, entendeu? É mãe que tem cinco, seis filhos, cada um com um pai etc. A realidade mesmo, na minha opinião, no resumo da ópera, é que as crianças que têm mais problemas é único e exclusivamente pelos pais, que na minha opinião a escola ela tem que educar a parte literária... Entendeu? É ensinar o Bê-á-bá, mas é os pais que têm que educar e fazer por onde o filho querer</p>
---	---

	<p>aprender. E entra política, né? Porque infelizmente a gente... se tivesse um retorno lógico, eu seria o primeiro a vim aqui e dar um pouco de mim, só que a gente não tem. Se a gente faz, aí os caras roubam mais ainda e continua mais precário, vira rotina. Então, quer dizer, infelizmente a gente vive num país complexo.</p>
<p>Família 2 (Fund. I - 5º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Começando pelas reuniões, né? Participando mais das reuniões e sabendo o que tá acontecendo. R2: Ah eu acho que a reunião tinha que ser obrigatória, pais de comparecer. P: Mas será que tem mais alguma maneira das famílias participarem? R: Eu acho que seria bom palestra. Nós moramos na Ilha Comprida seis meses. R2: É. R: Lá tinha palestras pros pais. R: Né? R2: É. R: O auditório da escola enchia. R2: Enchia. R: Enchia. Os palestrantes tudo falando sobre educação, como você identificar se o filho tá precisando. Porque às vezes a gente, pai e mãe, na correria, às vezes a criança tá (tendo) e você não... tá na tua cara ali, e você não vê, às vezes alguém abrindo teus olhos assim, palestra... eu achava que seria importante, né? R: (Pras essas pessoas). R2: Uma coisa que aconteceu lá que a gente ficou até meio assim foi o seguinte, ele estudou aqui até o pré, aí quando foi o primeiro ano a gente mudou pra lá. Eu trabalho com construção e construí casa lá, né? Então ficamos morando lá... R: Seis meses. R2: Seis meses. Então o primeiro ano que ele estudou lá, ele foi pra escola aí a professora me chamou numa reunião e falou que ele ia ser transferido para uma outra classe, porque ele já entrou no primeiro ano sabendo ler, escrever. E a gente acompanha ele. Então botou ele na classe especial. Eu até achei estranho, porque na minha época, quando eu estudava, a classe especial era classe de pessoa.... Aí botou que ele já sabia ler. Então eles fizeram uma classe para crianças com uma vantagem a mais, né? Que sabe ler. Então... que senão ele ia perder o interesse nas aulas. E realmente. Aí ele voltou pra cá, chegou aqui no primeiro ano ele reclamava muito pra gente. Porque ele fazia a lição, aí a professora mandava ele ajudar o outro porque o outro não sabia e ele já sabia. Aí ele falou, “pô”, aí ele ficou desanimado aqui. Ele ficou meio... a gente ficou até assim, né? Porque eu vim mais</p>

	<p>porque eu tinha uma mãe doente com câncer, e eu sou o filho coringa, aí vim pra cuidar da minha mãe, acabei ficando aqui, porque eu ia morar onde? Eu sou daqui, fui pra lá, mas voltei. Foi uma experiência muito boa daquela escola, foi a que ela queria.</p> <p>R: E, era chamado, qualquer coisa que acontecia me chamavam na escola.</p> <p>R2: Eu acho assim, por ser uma escola municipal, é um exemplo a ser seguido aquela escola lá. Que todo mundo... pessoal gosta muito de lá.</p>
<p>Família 3 (Fund. II - 7º ano) - Mãe e Irmã R: mãe R2: irmã P: pesquisadora</p>	<p>R: Ultimamente assim, hoje eu falo como mãe, eu reparo o seguinte: a escola virou depósito, infelizmente. Tem mães que não sabem nem que o filho não está dentro da sala de aula. Então assim, eu vejo complicado porque eu acho que a família tem que participar porque se você quer que seu filho se torne, não importa a profissão futura dele, mas um bom profissional, a base de tudo pra qualquer profissão é o estudo. Então...</p> <p>P: E como você acha que essas famílias poderiam, que vocês e que as outras famílias poderiam participar mais no contexto escolar?</p> <p>R: Olha, se envolver mais. Conversar com os professores, ver qual a melhor forma de poder contribuir com a escola, tanto com o próprio filho, referente ao filho, como num contexto geral da escola “ah eu preciso de pintar essa parede. Então eu posso ir lá e vou pintar essa parede pra melhor manter o ambiente mais bonito, mais agradável para o aluno” e não ficar só “eu sou a mãe, meu filho vai pra escola e tá bom”.</p> <p>R2: Ah, sei lá, acho que os pais poderiam participar mais também. Porque também não é só escola porque a escola várias vezes chama para reunião, essas coisas e ninguém vai. Ou manda alguém ou só aparece lá no dia seguinte só pra pegar o boletim ou então fala “ah, meu filho pode pegar”. Acho que também não é só escola, a culpa não é só da escola porque a escola também tenta chamar e os pais não vão. Então acho que teria que ser dos dois lados também, é um interesse dos dois lados. Mais dos pais no caso porque é interesse da família, no caso é com os filhos deles, então... Acho que seria legal os pais participarem do grêmio estudantil, até porque eles são os pais então eles também deveriam agitar um pouco acho. Pra não só os alunos falarem porque só os alunos talvez não adiante muito. Fala “ah, é só um aluno falando”. Acho que os pais também se também se interessassem e falassem junto com as crianças, talvez melhorasse mais.</p>
<p>Família 4 (Fund. II - 8º ano) - Pai e Mãe</p>	<p>R: Olha, vou falar a verdade, não adianta eu falar que é reunião porque a maioria não vem... É raro você ver uma</p>

<p>R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>mãe em uma reunião. Dá pra contar nos dedos... as mães que têm que vim realmente na reunião, não vêm. Então é difícil. R2: Eu não consigo ver assim uma solução pra eles vim, integrar mais a escola. R: Isso que é (o problema). R2: Fica um negócio meio difícil porque todo mundo tem a sua desculpa, né? R: Sim. Que trabalha, que tem filho. R2: Nós dá nosso jeito, nós trabalha... R: Ó, eu tô aqui hoje. R2: ... que nem eu, tô todo sujo, cozinhei o dia inteiro, mas tô aqui. R: É falta de interesse dos pais. R2: Então, é assim, 80% é falta de interesse. Agora, uns e outros até tá trabalhando, até tá. P: Vocês estão falando isso porque conhecem alguns casos, né? R2: Exatamente, exatamente. P: Por isso que vocês estão mencionando isso? R2: Isso. P: Não vem nada à mente do que a escola poderia fazer para...? R2: Não, não consigo. P: ... para que essas famílias participassem mais? R2: Não consigo ver essa... ter essa visão não.</p>
---	--

6- Você conhece os seus direitos e deveres no que se refere ao acompanhamento da vida escolar do seu filho, garantidos pela legislação? Explique.

Exemplos: O direito a receber informações sobre o desenvolvimento das crianças e/ou adolescentes, participar da gestão escolar, ver atendidas as possíveis necessidades especiais do seu filho).

<p>Família 1 (Fund. I - 2º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Do ECA você tá falando? R: Não. P: Do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional... R2: Por cima, né? R: Saber que tem uma lei, sim, mas conhecer... R2: Você tem direito... que a criança tem direito de estudar o mais próximo de casa, (outras situação)... P: Também, mas em relação à participação mesmo, que vocês têm o direito do acompanhamento, ser atendido pela escola, de poder deliberativo e decisório na escola... R2: Não.</p>
--	---

	<p>P: Não tem? Então nenhum dos dois tinha esse conhecimento?</p> <p>R2: Não, não.</p> <p>R: Não.</p>
<p>Família 2 (Fund. I - 5º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Eu tenho, não sei à risca.</p> <p>P: Não conhece a legislação, mas sabe...</p> <p>R: Sim. Sei que a gente tem que participar.</p> <p>P: E como seria essa participação?</p> <p>R: Vendo o que que tá acontecendo na escola, se ele tá indo bem, conversando com a professora, acompanhando se ele tem lição de casa. Se ele tá com alguma dificuldade com alguma matéria, com alguma coisa que não tá entendendo. O que acontece na escola também, né? E muito mais importante como é a escola.</p> <p>R2: É porque eu vou te falar, as reclamações que eu tenho dessa escola aqui, eu já fiz, não... é que a gente vai lembrando dos acontecimentos, não é assim, é sobre essa escola. Vou te falar o que acontece aqui, o refeitório o meu filho não almo... não come. Ele não come aqui, porque eu não deixo, e ele não quer comer, porque já duas, três vezes já aconteceu de a criança tá comendo o coco pombo cai em cima da comida. Dele caiu no braço dele uma vez, a outra vez caiu na cabeça. Eu vim buscar ele...</p> <p>R: Duas vezes.</p> <p>R2: ... porque ligaram pra gente, eu falei, “não”, falei, “não, vai pra casa (lavar)”. Eu trabalho com obra em telhado, aí eu vejo a nojeira.</p> <p>R: Porque tem um telhado ali, eles ficam na cozinha, no refeitório, cai e tem foto. Nós já vimos no Face foto, de criança que tirou com... a sujeira do pombo do lado do prato. Eles falam que não. E eu (quis) reclamar sobre isso várias vezes, né? Com a diretora, ela falou que não tem problema, que não cai. Uma vez eu vim buscar ele, a mulher tava espantando com a vassoura.</p> <p>R2: É.</p> <p>R: Eu vi, um pombo de dentro da cozinha.</p> <p>R2: Só o pombo de bater asa assim já voa... E criança tá sempre... o meu filho ele é distraído.</p> <p>R: Já foi reclamado isso na sala de aula, já foi procurado... ele mesmo já veio procurar, já conversamos com a diretora e até hoje tá do mesmo jeito. Ele trazia lanchinho no ano passado, eles proibiram.</p> <p>R2: Quando ele tava com a...</p> <p>R: Porque só se ele tivesse algum problema de alergia. Diz que ele tem que comer aqui. Não vai comer aqui, é sujo.</p>
<p>Família 3 (Fund. II - 7º ano) - Mãe e Irmã</p>	<p>R: Não. Não.</p> <p>P: Nenhuma das duas?</p>

<p>R: mãe R2: irmã P: pesquisadora</p>	<p>R: Acredite, não. Mas gente, realmente não, choquei agora. R2: Não.</p>
<p>Família 4 (Fund. II - 8º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Eu conheço a parte que eu tenho que cobrar dela, que eu tenho que ver se ela tá indo bem, se ela... se ela tá realmente entrando no colégio. Tanto é que, graças a Deus, nesse tempo todo nunca teve problema dela fugir do colégio, que nem acontece com alguns alunos. E a mãe dela vê se tem lição, se tem... se tá fazendo, se não tá. P: Esses são os deveres de vocês, mas e os direitos? R: Os direitos da escola? R2: Direitos... P: De vocês em relação à escola. R: Nosso direito é quando eu venho aqui, eu procuro a diretora, eu me queixo com ela e ela... Não, vou falar. Essa nova diretora, eu gosto muito dela. A escola mudou muito depois que ela entrou, e pra melhor. Porque era ruim. R2: Eu vejo assim, se eu tiver algum problema, que a escola não conseguir resolver, tem os superiores, que é Seduc, vai na Seduc e já resolve. R: Que nem, quando meu filho estudava aqui eu tive um problema grave com ele aqui dentro da escola. Eu achei o cúmulo ligarem... meu filho ligar pra mim e falar que ele não ia entrar porque ele estava na padaria. Não, ele não estava na padaria. Nós acordamos atrasados, eu ia trabalhar, deixei minha filha na outra escola e ele ligou, eu falei, “estou indo aí”. Tanto que eu vim aqui, eu fiquei horrorizada com o que aconteceu, porque a mulher que falou comigo colocou o dedo na minha... praticamente o dedo na minha cara e falou assim, “seu filho tem um monte de intercorrência”, “ah, então ele tem um monte de intercorrência? Então agora a senhora vá, pegue o livro e me mostre. Eu quero a intercorrência todinha do meu filho”, ela veio, pegou, “cadê a intercorrência do meu filho? Cadê a interco... eu quero a intercorrência que tem, que falou que tinha um monte. Cadê?”. Quer dizer... Final das contas, meu filho não pôde estudar aqui, nem entrar no dia, não liberaram a entrada dele, que eu achei o cúmulo. Falei, “não, então tudo bem, eu vou resolver do meu jeito. Vou entrar atrasada sim no serviço, mas eu vou...”. Eu saí... era dia de chuva, saí daqui, tava uma chuva muito forte, eu saí daqui, fui direito pra Seduc reclamar. Já que eles não resolveram aqui, e ela falou que tinha um monte de intercorrência do meu filho, eu falei, “peraí, eu vou resolver do meu jeito”. Eu acho que eles deveriam ter reforço pras crianças aqui, principalmente pra oitava série, que é assim... oitava, sétimo ano. Gente, matemática é muito difícil pra uma criança entender, muito. Minha filha</p>

	<p>é uma, ela não entende. E isso é muito complicado matemática pra ela entender. Matemática e português, ela é péssima, ela é péssima. Eu acho que a escola, a escola, não só essa, todas as escolas deveria ter um reforço.</p>
--	---

7- Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola? (PPP- Documento que estabelece a proposta educacional/ações da escola).

<p>Família 1 (Fund. I - 2º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Não. P: O Projeto Político-pedagógico da escola é um documento que estabelece a proposta educacional/ações da escola. Nele encontramos o contexto em que a escola está inserida, como é a comunidade, como são as crianças, as famílias, os educadores, quais são os objetivos e propostas da escola... o que e como se pretende desenvolver durante aquele ano letivo, ou no caso da prefeitura de Santos, daquele biênio letivo. Vocês conhecem esse documento? R2: Não. R: Não. P: Nunca tiveram acesso? R: Não. P: Nem você como funcionária? R: Não.</p>
<p>Família 2 (Fund. I - 5º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Não. Nem sabia, tô sabendo agora que tem. R2: Não.</p>
<p>Família 3 (Fund. II - 7º ano) - Mãe e Irmã R: mãe R2: irmã P: pesquisadora</p>	<p>R: Sim. Nos é apresentado na primeira reunião todos os anos letivos. R2: Eu não sabia. P: A irmã não tinha conhecimento mesmo sendo ex-aluna? R2: É. Eu não sabia. P: Enquanto aluna você nunca teve acesso? R2: Nunca. P: E você, mãe, conhece enquanto funcionária? R: Não. Na reunião, na primeira reunião que é realizada todos os anos, eles falam “olha, nós temos o PPP”. “Quem quiser dar uma olhada encontra-se na secretaria, qualquer mãe, pai ou responsável pela criança que queira dar uma olhada, encontra-se na secretaria é só solicitar que nós mostramos”. P: Essa reunião é de pais e mestres ou de APM?</p>

	<p>R: Não, reunião de pais e mestres. Todos os professores que são responsáveis pelas salas eles passam essa informação. Que tem e que o pai que está interessado vai até a direção, no caso a secretaria, e solicita e pode folhear, ler com calma na biblioteca, em qualquer lugar.</p> <p>P: Então, deixa eu entender como funciona. Na reunião não é falado sobre o PPP, e vocês não participam da construção desse documento, só é dito o que é e que está à disposição para quem tem interesse em olhar.</p> <p>R: Sim, sim.</p> <p>P: Então vocês não participam da construção?</p> <p>R: Não.</p> <p>P: E nem é apresentado durante as reuniões? É só falado que está à disposição?</p> <p>R: Que quem quiser conhecer, tiver o interesse, encontre-se na secretaria.</p> <p>P: E você já foi ver esse documento? E as outras famílias?</p> <p>R2: Não, ninguém vai.</p> <p>R: Das outras famílias, olha, quem viu que eu posso dizer porque eu estava lá junto fui eu e mais três mães. R: A mãe do Nicolas.</p> <p>R2: Muito difícil o pai se interessar assim...</p> <p>R: Porque assim, eu vou parar pra ver um livro que eu vou ler que não vou entender, que é a desculpa que eles dão. Entendeu? Então, mas eu mesmo não entendo eu quis ler pra saber o que que se tratava.</p>
<p>Família 4 (Fund. II - 8º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Não.</p> <p>R: Nunca vi.</p> <p>P: Nunca ouviram falar dele?</p> <p>R2: Nunca escutei.</p> <p>R: Nunca ouvi falar aqui. Eu só participei de uma escola, quando meu filho estudava em São Vicente.</p>

8- Você participa de algum órgão colegiado da escola? (Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar).

<p>Família 1 (Fund. I - 2º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Não.</p> <p>R: Eu tô em algum desses, eu não sei qual. (risos)</p> <p>P: Mas você já participou de alguma reunião?</p> <p>R: Já. Esse ano não, no ano passado.</p> <p>P: O que foi discutido?</p> <p>R: Foi pra falar da verba que ia chegar, o que a gente achava necessário para colocar em primeiro na lista de compras, para melhorias, essas coisas.</p> <p>P: E vocês votaram para definir o que seria feito com a verba?</p>
--	--

	<p>R: Sim, a gente votava, sim, sim. Até colocaram um toldo ali na... que dá da quadra para sala de informática, porque quando chovia eles passavam correndo pela chuva pra entrar nas salas de informática.</p>
<p>Família 2 (Fund. I - 5º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Não. R2: APM nós mandamos o dinheiro. R: Aqui nunca me chamaram pra reunião disso.</p>
<p>Família 3 (Fund. II - 7º ano) - Mãe e Irmã R: mãe R2: irmã P: pesquisadora</p>	<p>R: Sim. Eu sou da APM. R2: Eu não participo, mas eu às vezes apareço por lá só pra conversar com os professores, dar um oi. P: Mas enquanto ex-aluna? R2: É. P: Não como irmã... R2: Não como irmã.</p>
<p>Família 4 (Fund. II - 8º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Não. É aquela que vai o pai que quer participar? P: Isso. Geralmente a escola manda um bilhete convidando quem quer fazer parte do conselho, quem quer fazer parte da APM. Isso acontece? R: Não. R2: Não, pra nós aqui não... R: Eu... uma vez já foi um bilhete. P: Esse ano? R2: Não. R: Não, esse ano não foi. R: Uma vez já foi. P: Mas foi uma vez convidando se vocês queriam participar? R: Isso. Se eu não me engano, foi sim, aqui nessa escola. P: E vocês nunca participaram? R: Não, não participei. P: Não conhecem, não sabem como é? R: Não, porque acho que... seu pai... se eu não me engano, seu pai era até vivo. R2: Era por causa do meu pai. R: Era maior corre corre pra mim, entendeu? Ele doente, eu trabalhava fora. Eu trabalho fora, eu cuidava dele, cuidava da casa, então... P: Agora uma pergunta, hoje, por exemplo, se esse ano, que é ano de revisitar/reelaborar o PPP, vocês fossem convidados para participar de um órgão desses, ou da APM ou do Conselho Escolar, vocês participariam? R: Olha, eu não vou te dizer que sim nem não. Eu tenho que ver como que tá o meu dia, no dia da reunião. P: Entendi.</p>

	<p>R2: É que assim, como a gente trabalha em datas complicadas, tinha que encaixar para a gente poder vir, porque nós queremos até saber o que que se passa, mas...</p> <p>R: É, esse negócio de APM eu acho que é... olha, é difícil. Eu acho que essa escola.... Que nem, não foi esse mês... não sei se foi mês passado, eu mandei 20 reais pra minha filha, falei, “você entregou pro professor, né?”, ela, “entreguei mãe. Ainda o professor falou assim, “tudo isso? Tem certeza?”, ela, “é isso mesmo professor, minha mãe que mandou”.</p> <p>P: E nunca foi bilhete pra vocês convidando para a reunião de APM?</p> <p>R2: Não, eles comenta...</p> <p>P: Nem de Conselho Escolar?</p> <p>R2: Não. Eles comenta que tem APM, mas sobre Conselho, essas coisas, na reunião dos pais, né? Mas não fala sobre Conselho.</p> <p>P: E o que é falado nas reuniões de pais sobre a APM?</p> <p>R2: Que não pode se esquecer de mandar o dinheiro pra ajudar. Pra poder comprar um ventilador.</p> <p>R: Que os próprios alunos destroem também, né?</p> <p>R2: Eles explicam o que que vai ser feito, né? O que vai ser feito com o dinheiro, mas convidar pra gente saber, olhar e ver, não.</p>
--	--

9- Como você entende a participação da família no contexto escolar e a função da escola no incentivo a aproximação e participação da família?

<p>Família 1 (Fund. I - 2º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Minha opinião?</p> <p>P: Sim.</p> <p>R2: Eu acho que deveria ter acompanhamento psicológico pra todos, em cima disso aí sim...</p> <p>P: Na escola?</p> <p>R2: Sim, ser como se fosse uma aula.</p> <p>P: Entendi.</p> <p>R2: E em cima disso puxar pra cada segmento que precisa, “esse aluno tá precisando infelizmente do Conselho Tutelar porque os pais não têm jeito”, entendeu? “Esse aluno precisa de um acompanhamento porque ele tem problema mesmo pra aprender”, “esse aqui...”, cada um é um caso, entendeu? Então eu acho que a maneira mais simples e objetiva da escola ajudar as famílias... porque às vezes os próprios pais não têm ciência do filho que têm. Então mais simples seria isso.</p> <p>P: E como chamá-las?</p>
--	--

R2: Em cima disso, aí sim, aí chamar o... que nem tá tendo agora. Entendeu?

P: Entendi.

R: O problema é que muitos não vêm, mesmo chamando, reunião escolar.

P: O que você acha que chamaria a atenção? O que seria importante, convidativo para as famílias? O que a escola podia fazer?

R: O que a escola poderia fazer é o que não pode ser feito.

P: O quê?

R: "Preciso do pai do aluno x", o pai não vem, "você não entra na escola enquanto seu pai não vim", é simples, simples e objetivo, não entra enquanto o pai não vim. O pai sabe que o filho é uma peste, não vai querer o filho em casa, porque muitos é assim, joga na escola, até quando não vem ninguém, vem um único aluno porque o pai não quer ficar com o filho em casa. Se o pai desse aluno, que não quer ficar com o filho em casa, o filho chegar e falar, "pai, na escola o senhor precisa aparecer porque foi chamado, porque eu fiz alguma coisinha lá, o senhor precisa comparecer. Se não comparecer eu não entro", esse pai vinha rapidinho. Tinha que ser igual antigamente, sabe? Hoje em dia não pode fazer mais isso.

P: Nós temos falado muito do problema, né? Do chamar, ouvir, quando a criança tem um problema, uma dificuldade... A escola poderia convidar as famílias a participarem em outras situações?

R: Quando chama normal não vem. ((risos)). Não sei se fazendo alguma atividade com os pais, "ah, hoje nós vamos fazer uma atividade, vem que hoje vai ter um dia de massagem", essas coisas assim."Ah, vem que hoje vai ter o dia de fazer a unha"... o corte de cabelo de graça". Pega esse pessoal que faz cursinho...

R2: Mas aí... Eu penso da seguinte forma, você vai trabalhar pra quê? Simplesmente pra você poder receber o seu dinheiro e você comprar suas coisas, existe um fim. Ponto. A escola é pra isso, é pra ensinar os alunos. Então não vejo uma lógica dela chamar pra fazer a unha, pra fazer cabelo. É legal? É bacana, é (instrutivo), mas deixa de ter o sentido.

R: É, não é...

R2: Porque assim, a questão de você chamar, entendeu? Porque a questão de você chamar os pais pra elogiar, ele ter que fazer por onde. É que hoje a realidade maior não é essa... O que poderia ser feito? Poderia ser feito... é porque sabe o que que acontece hoje? Hoje os direitos humanos, essa politicagem toda que fizeram acabou com a lógica real das coisas, porque se você é certinho, você não faz hoje mais que a sua obrigação, se você tá errado,

	<p>você tá errado, mas hoje o certo virou uma qualidade, mas é uma coisa abstrata, ninguém enxerga mais como, “poxa, aquele menino tá sentado na frente, tá estudando”, hoje é o bobão que tá sentado lá na frente, sabe? Sempre foi assim, só que antes existia... Que nem, eu sou a favor do professor... na época bem antiga que o professor poderia fazer o aluno passar vergonha, porque na minha opinião é assim que tem que ser, ele tem que sentir que ele fez errado pra ele ter um pequeno trauma e falar assim, “pô, se eu fizer aquilo de novo vou sofrer a minha consequência. Não, não vou fazer”, ninguém é bobo. Agora, o que acontece hoje é isso.</p>
<p>Família 2 (Fund. I - 5º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Não entendi mais ou menos essa... não tô entendendo. P: Como você entende que poderia participar mais aqui dentro da escola? R: Como se aproximar você fala? P: Isso, como... partindo da escola, como ela poderia aproximá-los? Como ela poderia trazê-los pra participar mais na escola? R: Boa pergunta. P: Que tipo de coisa a escola poderia propor? Do que vocês acham que as outras famílias gostariam de participar? Vocês mesmos? R2: É, que nem, a feira da ciência, que a gente gosta de vim quando ele... que eu ajudo ele a fazer as coisas, os brinquedos. A gente vem, ele adora tirar foto, mostrar o que ele fez, isso é uma coisa que eu acho legal. É que nem... ele joga futsal, ele tá começando a jogar. Queria poder entrar na escola e assistir ele jogar. Mas o professor não... disse que não pode. Então aí eu... quando ele sai lá fora a gente fica fazendo... a gente enche ele de pergunta, né? E ele não tem muita paciência... ele não tem paciência de falar as coisas, “como é que é a quadra lá? Onde é que é a quadra? Como é que vocês jogam?”, aí ele não tem muita paciência de explicar. Então se a gente pudesse assistir. Eu sei que tem muito pai que só quer deixar (o filho) e sair fora. Eu quero... eu gosto de ver, quero ver ele jogando, não vou (interferir). Porque ele jogava no Vasco lá no Clube, e eu pagava, só que tá ficando pesado, não tá dando mais. Muita despesa. E lá eu ficava no alambrado assistindo ele jogar. Até falava pra ela que é um incentivo pra ele, né? Ele gosta. Mas jamais interferi na aula, ficava só assistindo. O professor até que reclamava comigo, “rapa, tu não grita?”, eu falei, “ah”, porque ele achava ruim, né? Que, pô, fica uns cara lá gritando. P: E a mãe também acredita que se a escola abrir as portas...</p>

	<p>R: Realmente, abrir mais as portas pros pais. P: Nesse sentido? Das famílias acompanharem o que é feito aqui, o trabalho pedagógico, como os filhos estão desenvolvendo? R: Sim. P: Você acha que seria uma forma das famílias estarem mais presentes? R: Sim e saber mais também o que está acontecendo, né?</p>
<p>Família 3 (Fund. II - 7º ano) - Mãe e Irmã R: mãe R2: irmã P: pesquisadora</p>	<p>R: Você me pegou, agora estou sem palavras. P: Pensa um pouquinho. R: Por exemplo, são realizadas algumas práticas dentro da escola, vou dizer uma delas, a festa junina, por exemplo, que é uma forma da família participar dentro da escola. Eu sou totalmente a favor de ser realizado no final de semana porque durante a semana os pais trabalham, e não tem como “olha patrão, quarta-feira eu vou faltar porque eu vou ver minha filha dançar quadrilha” “quarta-feira você vai perder o dia porque eu não vou deixar” então a família acaba faltando. Sábado, tipo... elas são coagidas pelo patrão. Mas assim, a maioria, mais da metade que eu fico na porta esperando eles comentam sobre isso “pô, a festa junina poderia ser no sábado” “poxa, tal escola fez sábado que é do meu filho menor, aqui que é uma escola tão grande eu não vou ver meu filho dançar porque eu tenho que estar trabalhando, eu perco esse momento do meu filho”. O ano passado foi realizado uma manhã de brincadeiras com as famílias devido a semana do brincar. Mas foi a minoria... E muitas crianças foram sozinhas “ah, a minha mãe ainda trabalha” “minha mãe tá fazendo almoço e eu vim sozinho participar”. Temos esse pequeno problema, vai. A criança com 12, 13, 14 vai sozinha. P: Já aconteceu alguma outra programação desse tipo? R: Já. P: E como que foi a participação? R: Mínima. P: Mesmo sendo uma programação assim diferenciada? R: Sim. Teve mais crianças do que adultos. P: Então você acha que uma forma da família incentivar e tentar aproximar um pouco mais essas famílias seria em eventos dessa natureza? R: Sim, tem vários tipos de eventos, não ficar preso. Porque os pais falam assim “ah, vou fazer o que na escola?” Que é a frase que eu mais escuto. “Poxa, já levo e busco de segunda à sexta, ainda vou fazer o que lá? Vou xeretar o quê?” Tem uma outra atividade que é realizada no final do ano que chama Feira de Ciências. Que as crianças eles fazem um projeto e eles apresentam. Aí tem mais movimento, os pais vão verificar, por quê? “Ai, é o trabalho do meu filho eu vou assistir” e é um sábado.</p>

	<p>P: Então esse é um viés que você acredita que também aproxima?</p> <p>R: Isso.</p> <p>P: É os pais poderem acompanhar um pouco mais do trabalho pedagógico, do desenvolvimento do filho. É uma coisa que você percebe que os pais têm mais interesse?</p> <p>R: Sim, principalmente nos menores. Porque eu acho que os menores cobram também, né? Eles cobram mais do que os adolescentes.</p> <p>P: Fundamental um, né?</p> <p>R: Isso.</p> <p>P: E no fundamental dois você tem ideia do que aproximaria? O que os pais...</p> <p>R: É, o fundamental dois até o sexto ano ainda há aquela coisa do filho cobrar, do sétimo em diante os filhos já nem falam mais que vai ter prova, não avisa nem que tem trabalho pra entregar, eu tiro pelo meu que não avisa.</p> <p>P: E aí o que a escola pode fazer para aproximar essas famílias?</p> <p>R: Aí eu entro com a minha filha respondendo.</p> <p>R2: A noite da pizza, fazia antigamente, era mó legal.</p> <p>R: Exatamente.</p> <p>R2: Era muito divertido, era numa sexta-feira à noite geralmente ou então era num sábado.</p> <p>R: À noite.</p> <p>R: Era muito divertido. Aí a família ia.</p> <p>R2: Acho que era uma boa ideia de voltar com isso.</p> <p>P: De aproximar?</p> <p>R: Aproximar e auxiliar também na APM.</p> <p>R2: É então porque no caso tipo ah, a gente fazia o quê? A entrada era tanto e eram várias mini pizzas, tu comia à vontade. Mas era um tanto de... um valor de nada.</p> <p>R: Um valor acessível.</p> <p>R2: Então como geralmente a gente pedia pra alguém, a gente ficava juntando dinheiro tipo...</p> <p>R: Doações.</p> <p>R2: É, doação assim e o pessoal ajudava bastante por conta que a gente ia mesmo na porta, ficava enchendo o saco das pessoas. Aí eles ajudavam, aí a gente comprava com o dinheiro que a gente conseguiu arrecadar durante aquele tempo, comprava as mini pizzas ou então a gente comprava a massa pra fazer mesmo, a gente mesmo fazia pra poder ter essa junção de pais, as crianças, os professores, todo mundo junto porque na minha época, pelo menos, que não é tanto tempo assim o pessoal era muito unido, era realmente uma união tremenda dos alunos.</p> <p>R: Até hoje.</p>
--	---

R2: A ponto de no intervalo a sala inteira, minha sala, D, porque a mesma sala é junta desde o primeiro ano, a ponto de sentar no refeitório todo mundo junto pra ficar conversando, tipo ninguém saía da nossa turma pra ir conversar com outras pessoas. Tipo não falando que a gente não juntava com outra...

R: Não se interagia.

R2: Mas a gente era muito, muito unido mesmo. Tipo na educação física ficava todo mundo junto. Aí então tipo era todo mundo junto então acho que essa noite da pizza ajudava muito. E ajudava com a APM também porque arrecadava. Achei legal que eu tava na oitava série eu acho, um dos professores de artes que infelizmente não tá mais lá ele se juntou com todos os alunos e falou “vamos pintar um mural da escola” que atual agora é aquele...

R: Vidro.

R2: Vidro porque quiseram tirar. Mas era muito lindo, a gente pintou aquela parte de vidro todinha. Era um mural...

R: Uma parede.

R2: Que nós desenhamos, tipo o professor desenho, a gente pintou.

R: Eles pintaram.

R2: Foi muito divertido, foi realmente muito legal.

R: E não ficou só neles, alunos. Chamou o pai “ah pai vamos lá, eu preciso pintar, me ajuda” então fez com que o pessoal em si, a comunidade fosse pra pintar aquele mural. Não foi nada assim extravagante, não era nada excêntrico, nada...

R2: Era o professor e os alunos.

R: E os pais desses alunos e alguns pais de outros alunos “ai que legal, eu também quero ajudar”. Foi um mural e o mural não existe mais.

R2: Infelizmente tiraram, achei ridículo de ter feito isso porque foi um acontecimento que realmente juntou a turma toda pra pintar...

R: Foi o oitavo ano todo.

P: Juntou toda comunidade escolar, na verdade...

R2: Não só os alunos.

R: Foi.

P: Professores, alunos, a comunidade...

R2: Os professores pintaram.

R: Ficou lindo, ficou lindo o mural.

R2: O professor de história também ajudou com tinta, o pessoal trazia assim, juntava. Nossa, ficou muito lindo o mural, lindo, lindo. Até que eu cheguei...

R: Aí em três meses tirou e tinha o vidro.

R2: Aí eu cheguei assim, tava o vidro eu “ah, não acredito”.

R: Poderíamos fazer isso num muro.

	<p>R2: É, que aí seria difícil de tirar também.</p> <p>R: É, o muro. Os muros da quadra, daquela quadra.</p> <p>R2: A escola tá velha, toda destruída.</p> <p>R: Então, tem uma quadra que eles vão reformar, poderia ser uma sugestão - eu vou falar com a diretora - de pintar, os alunos fazerem grafite, arte. Claro, um desenho bem decente, consensual, né? Fazerem ali naquela quadra, os mais velhos pintarem ali...</p> <p>R2: Até os mais novos, só pintar a mão assim...</p> <p>R: Sim, mas aí essa parte o parquinho aonde fica o pessoal do primeiro, do ciclo um. Porque os pequenos faziam nos muros desse parquinho e os adolescentes, que é o ciclo dois, faziam na quadra. Seria um evento de se fazer não sei quantos finais de semana porque mesmo que se une muita gente você tem que desenhar, depois pintar, pedir a Deus que não chova.</p> <p>P: E depois dessa atividade de pintura do muro, vocês perceberam que melhorou esse relacionamento? As famílias se sentiram parte da escola?</p> <p>R2: Ah, eu não sei quanto às famílias, eu sei que os alunos, tipo, nós, se sentimos fazendo mais parte realmente porque a gente passava por lá "caramba, olha, a gente pintou aquilo, a gente ali, ali, não sei o que" e mesmo quando a gente voltava porque a gente se formou, aí depois que tiraram...</p> <p>P: E o que que você percebia em relação aos seus colegas, você mesmo, de ver as famílias participando desse momento?</p> <p>R2: Ah orgulho, orgulho de tipo "caramba, meu pai tá ajudando, minha mãe tá ajudando, todo mundo realmente, se esforçando pra deixar a escola mais bonita" eu achei muito legal.</p> <p>R: Que é um interesse de ser feito um mutirão mais pra frente referente a isso.</p> <p>R2: Acho uma boa. Eu ia.</p> <p>R: A escola está pretendendo fazer isso. Se Deus quiser a gente vai conseguir.</p>
<p>Família 4 (Fund. II - 8º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Gente, é que nem... Eu vou dar um exemplo. Que nem formatura. Eu acho que formatura, os pais deveria... "já nono ano, então vamos fazer uma reunião do nono ano". É difícil? É. Então a escola que... Quando eu estudei, na época, eu vendia... cada semana uma sala de aula vendia torta, pizza, bolo. Esse dinheiro arrecadado ia pra mão de um professor responsável, que ele guardava no banco, fazia... eu não sei o que que eles fazia, e no final do ano viajamos, fizemos nossa formatura. Não ficou aquele... aquele sufoco todo. Chega no final do ano, aí vem aquela bolada, "ai, vai fazer? Não vai fazer?", acaba não fazendo</p>

	<p>nada.</p> <p>R2: Quer dizer, são coisas que precisa...</p> <p>R: Eu acho que a escola deveria... a escola deveria se aproximar mais dos pais, falar sobre isso, e eles não falam. Outra coisa seria passeios com os alunos, né?</p> <p>R2: Chamar os pais pra se responsabilizar com ônibus.</p> <p>R: É, com ônibus.</p> <p>R2: Incentivar a criança...</p> <p>R: Incentivar.</p> <p>R2: ... vim mais pro colégio final de semana, num sábado. Antigamente tinha, não sei se tem agora. Antigamente eles liberavam um sábado pros alunos, vinha pai, mãe pra brincar, pra poder às vezes passear, saía com ônibus.</p> <p>R: Faz gincana. Chega final de se... uma sexta-feira, faz uma gincana, "gente, olha, na última aula, vamos fazer uma coisa?", "olha, vocês riscam a carteira. Vamos cada um passar uma esponjinha, vamos limpar". Pra valorizar, o aluno tem que valorizar o que é dele, é dele. E os alunos hoje não valoriza nada.</p> <p>P: E aí você acha que as famílias...</p> <p>R: Sim.</p> <p>P: Seria interessante convidar as famílias para esses momentos?</p> <p>R: Sim.</p> <p>R2: Sim, com certeza.</p> <p>R: Sim. Pra eles aprenderem a dar valor.</p> <p>R2: Chegar e ver.</p> <p>P: Vocês acham que aproximaria a escola das famílias?</p> <p>R: Eu acho que sim. Eu gostava de fazer. Nossa, a escola que eu estudava fazia gincana, nossa, eu pintava cabelo. Isso a gente ia até pra São Paulo, eu até esqueci pra onde que era. Quem par... quem ganhava, ia pra São Paulo com os professores, tudo, ia um ônibus cheio. Eles fazia jornal de roupa, fa... pintava cabelo, aí a sala... a sala que era mais limpa todinha, ganhava um prêmio. A nossa sa... E era... era noturno, e era noturno. A gente lavava a sala de aula.</p> <p>P: Quando você era aluna?</p> <p>R: Eu era aluna. A gente gostava de fazer isso. Quer dizer, valorizava.</p> <p>R2: ... aplicando.</p> <p>P: Será que a escola está indo pelo caminho errado para aproximar as famílias?</p> <p>R: Eu acho que sim.</p> <p>R2: Não, eu no meu ponto de vista... eu acho que não tá indo em caminho nenhum, ela tá quieta.</p> <p>R: É assim...</p> <p>R2: Tá de boa.</p>
--	---

R: Eu acho que tem que incentivar os alunos ser mais amigos dos professores e os professores, amigos dos alunos, pra ver se consegue.... Porque eu já vi cena horrível, né? De chegar aqui, buscar meu filho, meu filho, quando estudou aqui, quererem bater no professor, querer jogar ovo não sei em quem, eu falei assim, “gente”, e a mãe xingar o... quem tá na porta, eu falei assim, “que isso gente? A mãe... Cadê o exemplo do aluno?”. Quer dizer.... Então eu acho que é (onde) um modo do professor, do inspetor de aluno... porque tem inspetor de aluno que... vou ser sincera... tá na escola por tá, entendeu? Ele não é nem amigo do aluno e nem amigo de ninguém, ele tá ali porque ele tem que trabalhar. Eu acho que não tem... Porque o que eu gostaria de ver é aquela união que tinha entre professor...

P: Quando a escola convoca, o que vocês pensam?

R: Ah, vem reclamação...

P: Então isso pode estar afastando as famílias?

R: Sim.

P: O que vocês acham que seria interessante a escola promover para aproximar as famílias?

R: Não é colocando o aluno pra trabalhar, gente. Eu acho que não tá colocando. Tá mostrando pro aluno valorizar o que é dele, entendeu? “Olha, aqui amanhã vai vim o seu amigo estudar aqui, olha o que você fez na carteira”, quer dizer, “ó, você tá jogando papel no chão”. Eu acho que va...

P: E até as famílias participando?

R: Sim, é.

R2: No caso... no caso chamaram a minha filha pra participar do canto, negócio de música?

R: Ah é, eu...

R2: Negócio de mú... Eu achava que devia chamar os pais aqui, mostrar como ia ser, pro pai até vim, olhar, incentivar a criança. Agora, “ah, eu vou fazer música”, eu não sei como é...

R: Ela queria... tava tocando...

R2: Isso.

P: Instrumento?

R2: Instrumento, é.

R: Instrumento.

R2: Mas logo já...

R: Era muito tarde pra ela vim.

R2: E ela tá... não encaixava um horário bom. E talvez a falta do incentivo dos pais na escola, olhando, fez com que ela desistisse, entendeu?

R: Eu acho uma coisa importante, quando um professor tiver qualquer problema com o aluno, não chamar o aluno na frente... a atenção na frente de todos, e sim conversar,

	<p>“olha fulano”, vamos supor, minha filha, no final da aula eu queria conversar com você”, não, “ô, cala a boca, senta, que não sei o que”, entendeu? E uma coisa eu sempre falo pra minha filha, “professor não é obrigado a aguentar desaforo seu. Eles vão lá pra te ensinar. Quem tem que te dar educação é sua mãe, então você respeite o professor”, porque por mim professor tem direito assim de pôr o aluno de castigo, entendeu? Agora, professor... vim xingar professor, eu não admito que meus filhos faça isso não. De jeito nenhum.</p>
--	---

10- Você acredita que a sua participação no contexto escolar possa interferir no desenvolvimento do seu filho?

<p>Família 1 (Fund. I - 2º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Com certeza. A gente acompanha por trás, né? O que ele tá aprendendo. Eu mesmo, domingo, sábado às vezes eu pego ele e vai fazer continha, entendeu? Eu acho que essa é a minha parte. P: E a mãe? R: Então... (risos) R2: É que a gente se reveza, entendeu? Na verdade... R: Eu acho que não atrapalha em nada assim, no desenvolvimento, né? Só ajuda ele a melhorar, porque sempre que posso eu vou lá na sala, pergunto pra professora como ele tá, se ele tá indo bem.</p>
<p>Família 2 (Fund. I - 5º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Com certeza. R2: Com certeza. R: Com certeza. Ele vai ver o nosso interesse também, né? Em saber o que tá acontecendo, porque ele é muito assim, que nem hoje, na reunião mesmo a gente já fica perguntando, “o que você vai perguntar, mãe?”, eles querem saber. R2: Quer saber o que eu vou falar. R: Ele tá vendo que eu tenho interesse no que ele tá fazendo. Isso ajuda até ele se desenvolver melhor, né? Pra ser melhor, porque ele gosta de... quando ele tira uma boa nota, de mostrar. Quer dizer, se a gente não mostrar interesse, pra ele tanto faz como tanto fez, né? Se estudar ou não. Então eu acho que sim, com certeza. P: Pai também concorda? R2: Com certeza.</p>
<p>Família 3 (Fund. II - 7º ano) - Mãe e Irmã</p>	<p>R: Sim. P: De que forma? Por que você acha que pode interferir? R: Porque assim, como que eu posso te explicar? O pai que tem o interesse, eu, eu não quero que ele seja “ah,</p>

<p>R: mãe R2: irmã P: pesquisadora</p>	<p>ele tem que ser o melhor da classe, ele é o gênio”, não, eu quero que meu filho adquira conhecimento. Se ele souber, alguém perguntar sobre determinado assunto e ele souber da maneira dele explicar ou se aproximar ao que é eu já fico feliz. Então qual a forma de eu ajudá-lo nessa situação? Eu procuro ajudá-lo, saber “você tem lição de casa? Qual é a lição de casa? Você tem trabalho? Tem prova?” É o mínimo, é perguntar. Segundo: não faço, auxílio, mostro o caminho. Ou como dizia meu falecido pai “eu dou a vara, a linha e o anzol, vai pescar”, né?</p> <p>P: E lá dentro da escola? Você acha que participando de situações, de decisões, enfim, de movimentos lá dentro da escola, enquanto mãe você acha que isso pode interferir no desenvolvimento dele?</p> <p>R: Acho que sim. Por exemplo, uma das ideias que eu sempre bati foi que na época – aí eu vou pra minha época de estudo nessa mesma escola, nós interagíamos fora da escola. Nós fazíamos passeio, aprendizado muito misturado ciências, história e geografia e biologia, química, física. Juntava-se essas matérias e, por exemplo, eu conheci o Butantã, eu conheci... meu Deus, qual nome daquele museu? Museu do Ipiranga e conheci, logo que surgiu aquele Museu de Ciências que você põe a mão e o cabelo fica em pé.</p> <p>R2: Lá em São Paulo?</p> <p>R: Lá em São Paulo. Por quê? Era assim, o que que acontecia? Como havia noite de pizza, noite de sorvetada, dia de sorvetada que já fazia-se já na minha época, esse dinheiro arrecadado era o quê? “olha, nós vamos ter uma viagem, é um sábado inteirinho” não era durante a semana, era um sábado inteirinho para alunos dos sétimos e oitavos anos. Qual o contexto? “nós vamos para tal lugar, tal lugar e tal lugar. Custa 100 reais”. Nós sabemos, claro, tem muitas famílias que tem quatro, cinco filhos na escola, e a maioria tem nos sextos, nos sétimos e alguns tem oitavos e nonos. Esses oitavos e nonos vão querer viajar, então 100 reais não vai ser 100 reais, vai virar 200 reais que não vai ser 200 reais porque vai querer levar um lanche, você tem que almoçar, você tem que lanchar. Então qual é a integração? O dinheiro que foi arrecadado da sorvetada, da pizza, dos passeios é pra aquele aluno que há o interesse e o professor fala “pô, ele é um ótimo aluno, ele tem interesse, ele gosta de aprender, eu queria que ele fosse” a APM pagaria a passagem. Porque nós sabemos que tem alunos que querendo ou não eles têm condições.</p> <p>P: E sem verba? Pensa na sua participação lá dentro da escola sem ser comprando coisas. É uma forma de participar como você falou, oportuniza outras coisas, mas</p>
--	--

pensa em outros tipos de participação. Você acha, por exemplo, que as famílias participando de coisas que são feitas pelas crianças, acompanhando, incentivando, construindo conhecimento junto com as crianças, você acha que influencia no desenvolvimento das crianças? As famílias estarem junto nessa construção do conhecimento?

R: Sim, sim. Porque o desenvolvimento educacional é válido, é necessário, mas a criança ela cresce mais emocionalmente por ter a presença de que educacionalmente. Porque querendo ou não, tendo ou não o pai ou a mãe presente, ele vai aprender.

P: Será que da mesma forma?

R: Não, é isso que eu quero chegar. O emocional acompanha a parte educacional. Se “pô, meu pai tá vindo comigo. Caramba, meu pai veio me ver, minha mãe. Olha, minha vó veio junto” isso motiva. Motiva a criança “eu vou fazer melhor depois, vou me esforçar mais porque eu quero que meu pai veja que ficou melhor, eu faço melhor”. Agora, “eu estou aqui apresentando” veio pai de fulano, tia de beltrano, cachorro, papagaio, periquito “cadê minha mãe? Cadê meu pai?” Desestimula. Isso faz com que a maioria das crianças, aquela evasão escolar.

P: E a irmã? Você acha que estando presente dentro da escola enquanto irmã, agora, responsável também por ele, interfere no desenvolvimento dele? A sua presença, estar lá acompanhando, não só nas festas para gerar renda pra escola e tudo mais, mas acompanhando em Feira de Ciências, num sábado letivo que mostra o trabalho que ele desenvolveu, que você construa coisas com ele. Você acha que vai interferir no desenvolvimento dele?

R2: Acho que sim. Eu acho porque tipo assim, quando eu vou, que nem na Feira de Ciências do ano passado minha mãe não pôde ir porque ela estava trabalhando, então tipo ela não pôde ver muito, ela viu, mas não tanto. Eu que fiquei mais tempo lá. Ele ficou muito feliz em me ver, ele “nossa Bi, olha. Então isso aqui a gente criou com areia, aí qual você acha que a água vai passar mais rápido? Dessa areia mais fininha ou dessa mais grossa?” Ele todo empolgado pra me contar porque tipo “pô, minha irmã veio me ver. Tipo, eu quero mostrar pra ela que eu sei, que eu não sou que não sei de nada, que eu presto atenção, que eu faço o que ela fala pra mim pra prestar atenção na escola que não sei o que, que eu estou me desenvolvendo”. Eu acho que tipo, o fato da gente ir lá é muito importante. Tipo, muda a criança porque se os pais não forem “ah, meu pai não vai, meu pai não se interessa, por que que eu vou me interessar?”

<p>Família 4 (Fund. II - 8º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Para melhor, né? R: Pra melhor. Porque depois que eu vim aqui... eu esqueço o nome dela... ela falou que ela melhorou, “mãe, ela melhorou”, porque eu vim por quê? O que aconteceu? Na sexta-feira nós viajamos, então a ela não pôde vim pra escola. Foi... Faz tempo isso. Aí o que que aconteceu? A escola, na segunda-feira, ela, “mãe, eu fui na diretoria”, eu falei, “por que que você foi na di...? Que que você aprontou?”, “mãe, eu não aprontei nada, foi porque eu falei pra elas que eu viajei”, eu falei, “eu vou lá saber o que que aconteceu”. Aí eu vim aqui, ela falou assim, “não mãe, é que teve aluno que faltou”, acho que foi seis alunos. R2: Faltou um grupo. R: Um grupo. R2: Um grupo, que elas sabem que é todas juntas. R: Então eu achei muito estranho... eu fiquei com medo de ter bolado aula. Ela falou que viajou, tudo, nós confiamos nela, a outra falou que faltou porque ela falta mesmo. R2: Mas foi coincidência. R: Mas foi coincidência. R2: Chamaram todos os pais. R: Não, não chamaram não, nós viemos porque eu quis. R2: Não. R: Não, nós viemos porque eu quis. Ela não chamou. R2: Ah não, ela ia chamar, mas ela já tinha chamado a minha filha na diretoria e a minha mulher veio aqui antes. Eu acho que é bom os pais participarem porque a criança ela vai ver que ela não está abandonada pela família, ela vai... ela vai ver que se ela andar pelo caminho errado, vai ter alguém puxando a orelha dela, entendeu? Então acho que os pais têm que vim mais, “olha, tô de olho em você, viu?”, e por aí vai.</p>
---	--

11- Como você qualifica a escola em que o seu filho(a) estuda no que se refere a comunidade escolar? (Professores, gestores, funcionários, alunos e famílias)

<p>Família 1 (Fund. I - 2º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Boa. R: Eu acho bom. Daqui, assim, eu não tenho o que reclamar.</p>
<p>Família 2 (Fund. I - 5º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Regular. P: Por quê? R: A gente não conhece o que acontece realmente aqui dentro, só durante a reunião. R2: É.</p>

R: A gente não tem acesso, como ele falou, pra entrar pra ver o que tá acontecendo numa aula, ou pra ir ver lá na sala se ele tá bem, ou até mesmo pra vim ver a cozinha, uma vez que eu pedi eles não deixaram. Quando as crianças estão almoçando pra gente ver como que é ali. Não pode. Quer dizer, então não tem...

R2: Poderia ter um, digo assim, escolher uns pais, não precisa ser todo mundo, senão vira bagunça.

R2: Ah pega 10 pais aí que interessa vim conhecer a escola no dia a dia. Vem aqui, faz uma, tipo uma vistoria dos pais... ver o que tá errado. Uma comissão de pais.

P: Na verdade o Conselho Escola, a Associação de Pais e Mestres justamente procura ter um grupo de representatividade de cada grupo.

R2: Aham.

R: O conselho, pelo menos na outra escola da minha filha era mais pra saber o que foi comprado, você ver as notas, não é um negócio assim que nós podemos escolher. E em relação... os professores, os funcionários, como é essa relação? É próxima? Vocês acham que tem alguma coisa...?

R: Professora sim, acho que o restante nem tanto. Ele nem conhece o nome das outras pessoas. Mesmo assim nem todos nós temos acesso. Que nem... tem reunião, a reunião só com a professora da sala. A gente não vê a professora de educação física, que são horários assim que não dá pra gente vir, não estão presentes na reunião. Aí tem também a informática, nunca vi, que ela nunca está na reunião e quando a gente perguntava pra ir falar com ela...

R2: É.

R: ... ela não está na escola, que cai no dia da reunião. Pelo menos o ano passado foi assim, entendeu? Esse ano eu não sei por que não teve reunião ainda. Porque todos são professores que a gente não encontra, a gente não vê, então nem sei quem são.

P: Quanto tempo ele tá nessa escola?

R: Nessa escola?

R2: Tá desde o primeiro ano.

R: Há quatro anos e meio.

P: E ele está no quinto?

R2: É. É uma coisa que eu ia te falar assim, que é de escola, né? Ele tem notas... as notas dele têm sido ótimas, tá na faixa de oito pra cima. Aí chega em educação física, que é a coisa que ele mais gosta, que ele joga futebol, ele gosta de... ele só tira seis e meio. Toda reunião eu queria perguntar pro professor o que que acontece, porque ele tira essa nota. Aí só que o professor nunca tá, a gente não

	<p>tem contato com ele. Tem que entender como é que funciona.</p>
<p>Família 3 (Fund. II - 7º ano) - Mãe e Irmã R: mãe R2: irmã P: pesquisadora</p>	<p>R: Como assim? Agora eu fiquei... P: Como você qualifica, você considera que ela é uma boa escola? Por quê? Não, ela não é o que eu espero ainda. Por quê? R2: Ah, as moças da faxina são mó legal. Não, brincadeira, começando aqui. Acho assim, se fosse pra mim dar uma nota eu daria sete, agora. Porque na minha época tipo era muito mais unido. Os professores eram junto com os alunos, a diretora, o pessoal tipo era bem mais unido, era bem mais junto assim... R: Era uma continuidade da família. R2: Então a gente queria mais, ajudava mais por conta disso porque via que tipo “ah, os professores se interessam então a gente também vai se interessar”. Antigamente os professores falavam “ó, presta atenção, quero falar a matéria”, que nem o professor de história, o professor de história ele era incrível, meu Deus, que professor maravilhoso, eu não vejo outro professor... Não existe outro como ele como também o professor de geografia que eu esqueci o nome agora. Ele também era incrível. As aulas dele, ele transformava de um jeito que ficava maravilhoso. P: Porque você os considera assim? R2: Ele ensinava mais. Tipo, que nem ele não entrava e ficava na lousa escrevendo, escrevendo, escrevendo e só falava “ó gente, é isso, vocês leem, vocês entendem”. R: É professor de história. R2: “dane-se vocês”. Ele não, ele entrava ele falava... ele passava um pouco, lógico, porque é costume, né? Ele passava alguma coisa na lousa, mas ele explicava, aí ele falava que nem quando teve que a gente falou sobre religião, foi no sétimo ano, ele falou... ele é ateu, mas ele fala “eu não sou contra nenhuma religião, tragam cada um, da sua religião fala, tipo quem puder falar com o padre, com o pastor...” R: Com o pastor. R2: Pra vim. Então ele juntou uma renca de religiões pra explicar pra gente. Tipo... R: Pra conversar. R2: Foi muito legal. Ele passava uns filmes também que deixava a gente curioso querendo saber mais... R: Sobre história. R2: E saber mais e interessava ao ponto de a gente só queria ter aula de história na escola, era realmente todos os alunos. R: Uma das professoras teve que trocar, eu lembro disso. Ele era a quarta aula e a quinta aula ela não conseguia</p>

dar aula porque os alunos em si davam continuidade à aula. Então ela pediu pra trocar pra ele fazer a última aula pra ela conseguir dar aula.

P: Pelo que você fala ele dava espaço pros alunos, ele respeitava o que os alunos traziam.

R2: Também, ele também era de debate.

R: Ele pedia.

R2: A gente fazia muito debate na aula dele.

P: E ele usava estratégias diversificadas?

R: Isso.

R2: De várias formas. E o professor de geografia também trazia coisas que nos interessavam. Ele ensinou... porque ele tem uma padaria, ele ensinou a gente fazer pão com geografia, tipo foi muito legal. Ele também ensinou a gente fazer comida, fazer camisa. Ele trouxe uma máquina, a gente fez camisa assim e ele explicando. E foi porque tipo assim, ele falou “ó, se vocês merecerem, se vocês prestarem atenção eu trago alguma coisa diferente pra vocês” e ele sempre trazia porque a gente sempre prestava atenção e sempre fazia questão pra poder ter isso. Então tipo...

R: Incentivo.

R2: Ele era um incentivo a mais. Então tipo eles faziam... dava mais vontade de ir pra escola, tipo, dava mais vontade de fazer as coisas certa.

P: A “nota sete” para escola é o que pesa mais em relação aos professores? Você acha que os professores não têm mais esse interesse? De mudar estratégias?

R2: É porque trocou muito os professores, que nem uma professora lá, ela é uma professora legal, ela era legal, só que ela mais fala do que outra coisa então a gente ficava cansado, não queria nem prestar atenção e a maioria dormia. Que nem, a diretora da minha época ela tava nem aí pra gente.

P: Agora enquanto irmã, você acredita que os professores atualmente não procuram mais estratégias diversificadas para ensinar? Por isso a nota sete?

R2: É. Por conta que eu não vejo mais aquela união. Não vejo mais uma turma unida, os professores que conversam pra tentar deixar a aula melhor.

P: E a mãe?

R: Exatamente a mesma coisa. Porque não é por causa do professor, é o método. Eu acredito no seguinte – me pondo como mãe agora – se o meu filho não gosta de ovo frito, mas eu quero que ele consuma o ovo, o ovo em si, eu vou mudar então, fazer ele mexido ou eu vou fazê-lo cozido. É a mesma coisa com os professores, principalmente aquelas matérias que são mais complicadas, a língua portuguesa e a matemática, não

foge à regra. Ela tá falando de uma professora que é uma excelente pessoa, mas como profissional ela está limitada à ser aquilo, aquilo e aquilo, eu não abro espaço a uma metodologia educacional de outra forma “olha, dois mais dois é quatro, ponto”, tá, dois mais dois é quatro. E poderia também chegar ao contexto de dois mais ser quatro, poxa duas maçãs mais duas peras são quatro elementos, vai ser mais divertido do que dois mais dois são quatro. Então assim a criança aprende dessa forma e infelizmente há muitos professores mais antigos... Um dia meu filho chegou e falou “mãe, a professora falou aprendendo vocês ou não o meu salário está na minha conta”.

R2: É o que eu mais escuto, isso. Até hoje eu escuto.

R: E ela estuda no estado. Eu falo assim “gente, peraí, lembra por que que você se tornou professor? Por quê?” Eu sei, é complicado, você pega uns anjos de candura pela frente, e vários anos e às vezes vai piorando, mas você tem que ter esse mesmo amor.

P: Pensem agora nos gestores, na equipe gestora, diretora, coordenadora, orientadora...

R2: Uma desunião que meu Deus do céu.

R: Assim...

R2: A ruiva lá da frente grossa, ignorante com os alunos.

R: A recepção.

R2: Que eu acho que ela podia ter...

P: Os funcionários?

R2: São os funcionários. Ela podia ter mais...

P: Nós temos os funcionários, aí entra o pessoal da limpeza, o pessoal da cozinha, o pessoal da secretaria e tem a equipe gestora que são os gestores que é a coordenadora, a diretora, a orientadora e a assistente de direção.

R: Então, não se entendem, uma fala A, outra B, outra C, outra D.

P: Na equipe gestora?

R: Isso.

P: E os funcionários?

R: Então, há um pequeno problema na parte da...

R2: Ninguém gosta dessa ruiva, sim. Ela é horrível.

R: Da recepção. O que ocorre?

R2: A ponto de os alunos quererem bater nela.

R: Você chega na escola, você quer uma orientação. Como mãe você chega, a primeira que você dá de frente é a pessoa da recepção. Então pra você ser recepcionado e se sentir bem, acolhido na escola, você tem que ser bem recepcionado.

R2: Com certeza.

R: E isso não ocorre na escola, né? E às vezes não chega, isso é um fato, não chega esse conhecimento para

direção.

R2: Porque abafam lá na frente.

R: Para coordenação. Porque infelizmente há históricos. Essa pessoa que a minha filha tá dizendo...

R2: A ruiva.

R: Ela tem laudo e essa desculpa do laudo ela é agressiva com os alunos, quando eu falo em agressividade eu quero dizer verbal, tá? Ao ponto de um dos alunos ela virar e falar assim “também com a mãe que você tem tinha que ser um traste”. Essa frase que eu estou te dizendo eu estava na lateral da recepção e eu escutei ela falando isso pro aluno porque ele já é um aluno problemático, é uma criança que tá com problema na família muito sério, já tem um histórico de agressividade familiar, entendeu? E ele tava exaltado, ele faz tratamento psicológico então ele estava sim um pouco exaltado, não ao ponto de ser agressivo nem nada, mas ele chegou e falou “eu quero falar com a minha mãe, liga pra minha mãe”. A pessoa, creio que quem tá ali deveria ser “não, tudo bem, vou falar o que aconteceu, vou falar com a sua mãe sim, não se preocupe” vamos lá, pega o telefone. Às vezes não precisa nem falar com a mãe, finge que vai ligar, mas leva para coordenação, pra orientadora porque essa parte as pessoas podem resolver e não virar “ah, a mãe que você tem você é desse jeito” piorando a situação ao ponto da mãe chegar “se fosse o meu filho eu tinha espancado” e a mãe agrediu o menino dentro da escola e ele, por sua vez, agrediu ela.

R2: Agrediu ela.

R: Porque por causa dela a mãe bateu nele.

R2: Ao ponto da agressão aconteceu e todo mundo ficou feliz dela ter sido... porque ninguém, literalmente ninguém, gosta dela.

R: Então esse é o problema, toda escola começa pela recepção.

R2: Então por causa dela nada funciona.

R: Porque não chega muita coisa aos ouvidos da coordenação, da direção...

R2: Porque ela abafa, ela abafa tudo.

R: É, nem conta. Às vezes os pais saem bravos pra fora e não entram, “eu quero falar com a diretora, não interessa, eu quero falar com a diretora, não é contigo que eu quero falar” e passar isso pra direção, os pais saem sem falar nada com ninguém. Então fica ali na entrada da escola e não entra.

R2: Ela é folgada porque comigo tipo, eu sou ex-aluna, eu entro tipo pra saber do meu irmão, a partir do momento que eu estou entrando eu não estudo mais ali, eu sou uma pessoa diferente, ela fala “ah, o que que você quer aqui?”

	<p>R: “o que que você está fazendo aqui?” Ela não pergunta porquê...</p> <p>R2: Tu fala “ah não, eu vim falar com a minha mãe, eu vim falar com a diretora” “ai, espera um horário, vem quando tu vem buscar teu irmão então” ela não deixa você conversar, ter acesso às outras pessoas.</p> <p>R: A equipe técnica, pronto, é complicado.</p> <p>P: E como vocês qualificam os alunos e as famílias? Como são os alunos da escola?</p> <p>R: Tem todos os tipos de alunos. Tem os bagunceiros, tem os malcriados, tem os grossos, tem os com laudo, tem os educados, os estudiosos que são esforçados que querem ser alguma coisa na vida. Tem os que falam “eu não vou ser nada”, tem os que já viraram e falaram “eu vou ser traficante, vou ser bandido que ganha mais então eu estou estudando aqui só pra fazer hora”.</p> <p>P: E as famílias?</p> <p>R: Então, tem família que nem sabe onde fica a escola do filho. É sério. Teve uma senhora que chegou assim “é aqui que meu neto estuda?” falei “aqui é o Cidade de Santos, a senhora vai na recepção e pergunta” “ah então é aqui mesmo porque a minha filha falou que meu neto estuda no Cidade de Santos. É que mandaram um bilhete para comparecer o responsável, mas a minha filha não pode vir e eu como avó eu sou responsável” então aí calhei de perguntar assim, erroneamente, sei lá, saiu a pergunta “ai, é o primeiro ano do seu neto?” “não, ele estuda aqui desde a primeira série” eu falei “que série que ele tá?” “no oitavo”.</p> <p>P: E você considera que a maioria das famílias são ausentes?</p> <p>R: Vamos levar em consideração que infelizmente 70% são ausentes. Desinteressadas, ausentes, não são moradoras do bairro, são de outro bairro que facilita trazer o filho pra cá pro nosso bairro.</p> <p>R2: Porque trabalha aqui.</p> <p>R: Porque trabalha aqui. Então se algo acontecer ao filho o tempo de chegar na escola é mais rápido, entendeu? Então fica difícil.</p>
<p>Família 4 (Fund. II - 8º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R: Ixi.</p> <p>R2: Média.</p> <p>R: Média. Eu não vejo um inspetor de aluno conversando com pai, eu não vejo uma mãe conversando com outra mãe. É raro, sabe? Eu vou falar a verdade, minha filha tá aqui desde a quinta série, eu fui na casa de uma mãe só. Uma mãe.</p> <p>R2: A união dos pais não existe, é cada um por si. E tem muita mãe braba, nossa. Mãe, pai valente, quer brigar. Acha que o aluno toma uma bronca do professor, quer brigar com o professor. Então eu falo média, por quê?</p>

Falta uma simplicidade na comunidade. Sobre a escola meu... meu pensamento já é diferente, pra mim é nota 10. Nove, vai. Nota nove, porque eu... Do que falavam que era essa escola, o que eu vejo é totalmente diferente. Não é perfeita.

R: É.

R2: Mas o pessoal eu acho que tenta fazer o máximo. É que a juventude hoje mudou e muito.

R: Não é a escola, não é a escola que é o problema. Quem faz o aluno é os pais. O próprio pai, que é que faz parte da comunidade em volta da escola, que acaba estragando. E acredita tudo no que os filhos falam, “ah não, meu filho não fez isso”, “não, meu filho não”, “a senhora que tá errada. Não, não foi meu filho”. Eu via, eu chegava aqui na porta, eu passo, eu venho direto, às vezes na hora da saída... direto assim, uma vez por mês eu venho, dou uma paradinha... Ela nem sabe.

R2: Aquele bando de bagunceiro na porta da escola, fazendo... Então eu ve... até talvez a minha filha tá no meio, pra brigar, pra puxar a orelha dela, pra dizer que não é daquele jeito, “ah pai”, “problema é deles. Eu não posso falar deles, eu tenho que falar de você”. Então é difícil a gente vim aqui e querer mostrar pras pessoas mais inteligentes do que a gente, que seria os inspetores, professores...

R: Eu acho que aqui na escola, quando, assim, uma criança estiver com problema e o professor, a direção não resolver, a criança tiver... chama a mãe, pra ela uma ve... aconteceu isso comigo... pra ela assistir uma aula de longe pra ela saber quem é o filho dela, entendeu? Aconteceu isso comigo.

P: Como é que você se sentiu?

R: Eu? Eu falei, “não acredito que a minha filha tá fazendo isso”, ela era criança. Enquanto que a (prima) dela fazia a lição, ela tava lá, “oi, não sei o que”, ela não sentava, ela tava em todas as carteira. A professora falou assim, “mãe, ela é desse jeito”, eu falei assim, “agora que você vem falar pra mim isso? A senhora já deveria ter me procurado, pra mim procurar uma ajuda”. Final do ano tinha...

P: Então não foi ela que convidou você pra vir na escola?

R: Foi a direção, foi a direção. Era a creche que ela estudava. E eu, de longe... ela deixou a janela aberta... e eu, da secretaria, só assistindo.

P: Isso foi importante?

R: Foi, muito importante. Eu gostei. Quando ela chegou em casa eu conversei com ela. Não bati nela, porque ela era uma criança, ela tinha o quê? Seis anos. Falei, “filha, você senta pra... pra fazer a lição? O que que acontece, filha? Por que que não faz os deveres?”, “ah mamãe,

	<p>eu...”, “eu tava olhando o seu caderninho e vi que não pinta, que você não faz a lição. Que que tá acontecendo?”, pra mim foi muito importante.</p> <p>P: E para ela também. Depois você pôde ajudá-la, né?</p> <p>R: Sim. Foi uma decepção pra mim, né?</p> <p>P: É difícil.</p> <p>R: Porque eu não imaginava a minha filha. Foi uma decepção pra mim. Eu acho que toda escola deveria fazer isso. Toda escola. E olha, isso foi na creche. Minha filha tá no oitavo ano, ela nun... eu nunca... nem com o meu filho, nem com o meu filho, em escola nenhuma. Já fala assim, “olha, quer”, ligou, “olha, eu gostaria que você viesse assistir uma aula pelo menos. Qual o dia que você poderia vim?”. Eu acho muito importante, porque tem aluno que não tá nem aí, chega na sala de aula, joga o caderno, deita, dorme. Eu acho que não é... não é bem por aí.</p> <p>P: O pai quer acrescentar alguma coisa?</p> <p>R2: Não.</p>
--	---

12. Você mudaria algo na escola para atender às suas necessidades e/ou expectativas?

<p>Família 1 (Fund. I - 2º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: É que nem eu falei, né? Na minha opinião teria que ser um acompanhamento psicológico pra todos, uma psicóloga, vai, nem que ela passe em cada sala uma vez no mês, porque são várias salas. Vai uma psicóloga sentar lá no fundão lá e assistir a aula e começar a observar cada um e encaminhar, porque isso iria diminuir indisciplina, porque muitos fazem porque os pais não veem. Só que aí entra várias coisas, entra a questão de... da escola ter poder pra isso, porque o Brasil é feito pra você não estudar, ele força você não estudar, porque se você não for pra escola não foi, não tem problema nenhum, depois a vida vai te cobrar, mas agora não tem problema nenhum.</p> <p>P: E a mãe?</p> <p>R: Eu vou no mesmo, assim, pensamento dele. Eles terem um acompanhamento, entendeu? Alguém que observasse.</p> <p>R2: Mas em cima disso tem que ter alguma coisa segurando por trás, tipo, Conselho Tutelar realmente vir com a força que ele tem, porque ele tem força, ele pode vir com os guarda municipal e, “não, não, nós vamos ficar aqui no canto. Ó, é o seguinte, se você não vim, ele vai pra lá e de lá é pra...”, é Febem, né?</p> <p>R: Fundação Casa.</p>
--	---

	<p>R2: Quer dizer, aí você vai forçar, aí o cara vai vim. Mas infelizmente, nossa... é aquela politicagem de bullying, isso e aquilo. Então quer dizer, tudo, tudo é pra piorar, nunca pra melhorar. A gente tem primos dela que pararam de estudar e ficou por isso. Hoje sofre, hoje sofre.</p> <p>R: Mas muitas coisas se baseiam nas leis, porque antigamente... O aluno que não sabia, eles reprovavam. Hoje em dia... aqui mesmo, aqui mesmo. Tinha um aluno do sexto ano que não sabia ler. Como que você passa de ano até o sexto ano...</p> <p>R2: A vida vai cobrar. Só que aí o que que acontece? Aí...</p> <p>R: Por que diz que tem... você tem um tanto de aluno que você pode reprovar. Meu, não sabe? Acabou, fica ali até aprender. A gente lá na cozinha. A gente faz... tem o dia da semana que é petisco suíno, eles chegam lá, “tia, o que que tem de almoço?”, a gente fala, “arroz, feijão e petisco suíno”, “tia, o que que é isso?”. “Você não sabe o que é suíno?”, “não”, “então você pergunta pro seu professor, que você vai levar um puxão de orelha”, não sabe o que é suíno. Pesquisa tanta porcária na internet, pesquisa e não sabe o que é suíno... e o pai sabe que o filho não sabe. Tem uma menininha que é... ano passado ela era terceiro ano, esse ano ela continua no terceiro porque a mãe dela achou que ela não estava madura ainda, não sabia muita coisa ainda e falou pra professora, “eu quero que ela continue no terceiro ano até ela aprender”, e ela continuou. As amigas dela tão tudo agora de manhã, ela continua à tarde.</p> <p>P: Essa mãe era presente? Ela acompanhava o desenvolvimento da filha, ela conversava com a escola em relação a isso?</p> <p>R: Sim. Você vê pela menina a educação que ela tem, é diferenciada. Sabe o que que deveria acontecer? Chamou os pais, não vem? Leva uma multa, rapidinho vinha. Mexe no bolso, ele vem. Não interessa se o filho é santo, se o filho é o demônio, ele vai vim. Se mexer no bolso, ele vem... mas eu vou te dizer, se o pai quiser vim... vai, foi chamado na reunião, foi chamado para alguma coisa, não conseguiu vim? Ele liga pra escola e marca um horário, que a orientadora atende. Se não vem, não vem porque não quer.</p>
<p>Família 2 (Fund. I - 5º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Uma coisa que eu acho que teria que mudar é a maneira de liberar as crianças no portão. A gente tá pegando na classe agora. Mas eu acho assim, seria uma questão dos tamanho de criança, acho que deveria sair uma turma dos grandes do lado de lá e a turma dos pequenos no portão exclusivo, só pra criança pequena, pra não misturar, porque eu vi no portão, que tava acontecendo muito e não é nem parente que pega. Então</p>

	<p>fica meio esquisito. Como é criança pequena, os pais pegam no portão mesmo ou pega dentro da escola, mas acho que devia separar pra não ficar misturado. Tanto na entrada e na saída.</p> <p>R: Que nós pudéssemos opinar mais, né? Aqui o negócio da cozinha, que pudéssemos, “não, vamos parar, vamos procurar juntar todo mundo, fazer um abaixo-assinado, qualquer coisa e levar lá pra ver se melhora”. Seria mais a gente poder participar mais aqui dentro, ter voz ativa aqui dentro. Não só eles.</p>
<p>Família 3 (Fund. II - 7º ano) - Mãe e Irmã R: mãe R2: irmã P: pesquisadora</p>	<p>R: O que eu mudaria? Eu acho assim, a partir do momento que há melhorias tudo muda, né? Eu falo melhoria física. Há uma grande reclamação “ah, ar condicionado...” porque os ventiladores...</p> <p>R2: Bebedouro é quente.</p> <p>R: Bebedouro é quente.</p> <p>R2: Ventilador é todo quebrado.</p> <p>R: Exatamente. Então às vezes uma leve melhoria no físico, no ambiente físico da escola já dá uma transformação de melhoria de 70%. Os funcionários uma capacitação de seis em seis meses seria muito louvável.</p> <p>P: Os funcionários quem seriam?</p> <p>R: Cozinha, limpeza...</p> <p>R2: Diretora.</p> <p>R: Porque não te deixa preso ao modismo, a comodidade. Se você faz uma reciclagem “caramba, poxa, eu posso usar isso” modifica. Não digo seis meses que é até exagero da minha parte, mas uma vez por ano como se é feito. Nas férias de julho a prefeitura municipal de Santos disponibiliza, enquanto os alunos estão em casa há uma espécie de reciclagem que eu não sei como é feito, não sei o que é passado, entendeu? Tanto para os professores quanto a maioria dos funcionários. Mas a maioria desse tipo de, vamos dizer assim, treinamento, usar essa palavra, tá? É mais aos professores. Acho que deveria ser geral. Ah, e o pessoal da cozinha também faz.</p> <p>P: E em relação a participação de vocês? O que vocês mudariam lá dentro da escola para que vocês pudessem estar mais presentes?</p> <p>R: O que poderia mudar? Que poderia ser feito diferente... Então, para as famílias participarem dentro da escola. Tem umas escolas que eu vi a reportagem há muito tempo atrás, nossa, quando eu falo muito tempo nem pensava em ser mãe. Que foi um trabalho que até o Globo Repórter, tava começando esse negócio de Globo Repórter, eles fizeram essa reportagem que foi uma escola que eles abrangeram a família, o que que eles viram na sociedade como um todo em torno da escola? Eles pegaram “ah, o aluno, ah, ele trabalha. Mas o meu</p>

pai ele precisa e a gente não trabalha então eu saio cedo, eu vou ajudar ele a capinar pra poder ganhar um dinheiro. Quanto mais rápido, mais... então eu trabalho” O que que a escola viu? Viu a necessidade de auxiliar a família. Qual forma que ele achou legal? Auxiliando a família dando uma capacitação a esse pai, a essa mãe dentro da escola. Já houve aqui nessa escola, já houve no município um projeto que era realizado aos finais de semana, sábado e domingo. Não deu muito certo na escola porque vinha mais as crianças para jogarem futebol e porque não eram cursos que havia muito interesse mesmo. Por exemplo, um curso que teve e eu tive interesse e eu fiz foi culinária.

R2: Eu lembro disso. Teve um outro de manuseio de EVA, que era pra fazer boneco. Tipo, eu me interessei, mas não vai ter muita gente que vai querer se interessar. Mas eu achava legal porque pô, era uma coisa que podia gerar renda, só que nem todo mundo se interessava nisso, achava “ah, é bobo, ninguém vai querer”. Aí acabava que ninguém ia. Teve muito pouca gente.

R: Então assim, uma forma de trazer a comunidade, a família como um todo para dentro da escola ao meu ver, que foi um dos projetos que começou há muitos anos atrás lá, foi na Amazônia, tanto é que a escola era barco/escola e eu achei interessante porque um certo horário do dia, tipo, a partir das 18 até as 22 horas não é uma escola, é uma oficina. Você quer aprender a costurar? Então você vai fazer um curso de costura. A escola trouxe a família, com isso “olha, minha mãe tá costurando, eu vou aprender a costurar, isso não impede de eu ser uma futura advogada, mas eu estou junto com a minha mãe”.

P: Então vocês acreditam que o que teria que mudar dentro das escolas seriam as estratégias que são utilizadas para aproximar as famílias?

R: Sim.

R2: Sim.

R: Aproximaria muito porque o que que acontece? Com isso, vai ter aquele momento... já tem algumas escolas, umas duas, não são algumas, são duas, que eu conheço que a mãe auxilia na cozinha e ela não é funcionária da prefeitura, ela não é funcionária, ela não recebe nada por isso, mas ela doa aquelas horas, por exemplo, o que eu sei fazer? Eu sei cozinhar. O que eu posso fazer? Ah, eu não sei... mas eu sei lavar prato. Então ela doa aquelas três horinhas aonde eu sei fazer: na cozinha. “ai, caramba...” vamos supor “eu sou professora aposentada, poxa, vou ler um livro” não ganho nada por isso, não ganho salário, não tenho horário, mas eu estou dentro da escola, eu vou ler livro pra quem? Para as crianças. Pra contribuir pro conhecimento também das crianças. Vou

	<p>contribuir na escola... E também eu sou muito a favor de mutirão. Você fala pro aluno “olha, nós vamos tentar fazer um mutirão” que é nisso que eu quero chegar do mutirão de fazer muro, de pintar, os pequenos pintarem aqui, trazer os pais “vamos pintar o muro, vamos pintar a quadra”. Ah, a frase às vezes que você pode até ouvir de muitos pais que às vezes você também escuta, eu escuto “ah, mas isso não é obrigação da prefeitura”. Sim, não é obrigação da prefeitura, mas se a gente tem o material, mas não tem a mão de obra, o que você acha de me ajudar a pintar? Teve uma escola de educação infantil que houve um mutirão de dois dias, houve uma transformação gritante na escola e um dos pais dessa escola faz parte agora da APM e do conselho de escola daqui. Ele como munícipe, morador do bairro, ele vai continuar fazendo parte. O filho dele ganhou uma bolsa de estudo, ele falou “independente do meu filho estar numa escola particular...” Eu acho que agregar o crescimento, o desenvolvimento e a melhoria de uma escola, é a melhoria do bairro inteiro. Por exemplo, eu lá na cozinha, qual o nosso desejo? Nós precisamos modificar um pouco a cozinha não só para melhorar a alimentação das crianças, mas principalmente para que nós possamos trabalhar sem problemas físicos futuros. A torneira não é uma torneira adequada, teria que ser uma torneira que é utilizada em centro cirúrgico, que você só levanta e abaixa. Ali é aquela de rosquear, agora o movimento de rotação 300 vezes num período de oito horas, todos os dias, têm amigas com LER por causa desse movimento. Problema na coluna, o movimento de pegar o peso da panela. Entendeu? Uma certa idade já fica meio complicado. Outra melhoria que nós queríamos: arrumar aonde as crianças comem, que o piso ele é estranho. Então põe um piso bonito. Pintar... Eu sou da seguinte opinião: se você melhorar um, esse um vai querer também melhorar aqui, que também vai melhorar aqui e vira um leque que de repente por causa de um ponto aqui, modificou uma cidade inteira. Esse é o princípio. Um fala pro outro “vamos lá, não é assim. Vamos fazer frito, assado, cozido” aquela coisa toda.</p>
<p>Família 4 (Fund. II - 8º ano) - Pai e Mãe R: mãe R2: pai P: pesquisadora</p>	<p>R2: Então, é essa visão que eu não consigo ter. Então, tem reunião que o professor explica, fala como a gente deve agir com nossos filhos, como a gente... como o nosso filho tá agindo aqui. Agora tem reunião que não, tu vem, assina e vai embora. É complicado. Então eu vou dizer que...</p> <p>R: Eu acho que nas reuniões elas deveriam pedir ajuda pras mães, né? Que as mães possam... se elas pode fazer alguma coisa pela escola pra ajudar os seus filhos. Eu acho que é muito importante, porque da reunião, assina,</p>

fala, o professor passa tudo direitinho o que a direção manda, aí acaba, eles ainda fala, “se tiver com problema, vocês pode vim falar comigo”, tanto que às vezes eu vou falar. Mas eu acho que eles deveriam falar mais, pedir pros pais... né? Vim mais, fazer alguma coisa. Eu acho que a reunião tinha que ser um... eu acho que a escola em si. Vamos supor, oitava série, vamos fazer reunião. Só que os alunos vão estar dentro da sala de aula junto com os pais. Aí os pais vai tá todo mundo... vai tá todo presente. Acho que seria mais...

P: Pais e filhos?

R: Pais e filhos. Não só de pai. Que ali eles vão entregar as nota, vai falar o quê? O que realmente... que falam de celular, que eles tão certo, tudo, mas eu acho que os alunos, uma vez tinha que participar junto com os pais. E na sala de aula, no dia de aula mesmo. Não falo assim, “nove e meia”, os alunos entraram à sete horas da manhã, sete e meia os pais tão dentro, porque é o tempo de já tá (tempo) todos na sala de aula com os professores, e cada pai vai pra sua sala de aula, com seus filhos.

R2: Pra não acontecer aquele negócio de, “ah, não deu pra vim”.

R: É, pra conhecer quem... Aí os pais vai saber quem são os seus filhos.

P: Vocês nunca participaram de nenhum evento, de...?

R: Não tem evento aqui.

P: Não tem nada?

R: Nada. A única tem... foi a formatura. Teve um negócio de livros aqui. Eu não pude vim porque assim, a gente trabalha com festa, não dá, não dá pra mim vim, entendeu?

P: Não tem Feira de Ciências?

R: Teve a Feira de Ciências o ano passado sim. Teve, ela participou.

P: E vocês vieram na Feira de Ciências?

R: Não. Justamente a gente teve festa.

P: Não tem Festa Junina?

R: Então, muito fraca.

R2: Eu nunca vim.

R: Eu já vim, eu vim uma vez só. Pra dizer que eu não vim, eu vim uma vez só, no do meu filho, na minha filha eu não vim porque não é festa junina como eu fazia na escola, que era dança country, é short, bota, que não sei o que. Se tivesse quadrilha mesmo, tinha que vim de vestido, tudo. Hoje em dia, eu vim aqui, falei assim, “gente, é essa?”.

P: Como é a festa?

R: Nossa, umas barraquinha, cabou. Eu não vi dança nenhuma, falei, “que que é isso?”, falei, “ah”, desculpa, eu

sou sincera. Eu trabalho, tenho mais o que fazer pra vim aqui e ficar sem... Ah não.

R2: Não tem um traje a rigor.

R: Não tem, sabe? Eu acho que isso...

R2: Traje a rigor não, traje obrigatório.

P: E vocês nunca foram convidados para participar de um projeto que os professores estejam desenvolvendo com os alunos?

R: Não.

R2: Não.

P: Nunca vieram ver atividades dela?

R: Não.

P: Então que vocês já tenham recebido convite foi só para reunião, reclamação...

R: É.

P: ... e festa?

R: Sim.

P: Sessão Simultânea de Leitura, vocês já foram convidados?

R: Não.

R2: Não. (Eu não sei nem o que que é isso).

P: Sessão simultânea de leitura pode ser feita interna, só com os alunos, mas é recomendado... porque acho que acontece umas três ou quatro vezes no ano... convidar as famílias, pelo menos em uma delas. As famílias vão fazer uma leitura diferente com os filhos, professores... é um projeto... Então vocês não conhecem?

R2: Não, não.

R: Não.

P: Então, quer dizer, a aproximação de vocês com a escola?

R: Zero.

P: E vocês acham que seria interessante que tenha isso tudo que eu estou comentando? Que vocês sejam convidados?

R: Sim.

R2: Com certeza, com certeza.

P: Vocês participariam, dentro da medida do possível?

R2: Sim, sim.

R: Sim, dentro da medida do possível, sim.

P: Em quais momentos a escola poderia oportunizar essas situações?

R: Ela tem que falar com antecedência, não... Vamos supor, vai ser quarta-fe... a reunião é segunda-feira, ela me manda hoje, senão, não tem como.

R2: Vamos encaixando.

P: Por exemplo, a filha de vocês estuda no período da manhã. Vocês acham que se for com antecedência,

mesmo que seja no período da manhã, vocês e os outros pais conseguiriam se organizar?

R: Sim. Se eu não conseguir me organizar, eu sei que ele vem. Vai sempre alguém representar ela. Se for numa terça-feira, os dois tá presente.

P: E as outras famílias, pelo que vocês conhecem? Vocês acham que participariam também?

R2: Sim, sim... 40% a mulher não trabalha. No meu caso, eu trabalho em casa e quem trabalha fora é ela. Então eu sempre dou um jeitinho.

P: Então na visão de vocês, se for com antecedência, tem como os pais se organizarem?

R: Sim.

P: O problema não é esse?

R2: Não, o problema não é esse. É falta de...

R: Às vezes é má... E é má vontade dos pais mesmo.

R2: Isso.

R: Entendeu? “Ai, eu vou fazer o que lá na escola? Que não sei o que. Eu vou escutar? Vou Ficar...?”, eu sei... Olha, eu sei como é que é.

R2: Uma campanha assim, “venha para a escola, ajude seus filho”, alguma coisa pra incentivar a pessoa vim.

“Ajude meu filho, por quê?” “Vamos lá ver que que tá acontecendo”. Entendeu?

R: Eu acho que o professor em si deveria fazer mais trabalho em grupo com os alunos, entendeu? Porque eu não vejo trabalho em grupo com os alunos.

P: O professor sugere mais trabalhos em grupos com alunos e sugere que as famílias participem. Isso seria produtivo?

R: Sim.

P: Por exemplo, o professor começar a colocar na proposta dele, pedagógica, não aquela... a chata lição de casa. Tem várias coisas novas agora que envolvem a tecnologia, agora todo mundo tem um celular, um smartphone ou um computador, um tablet. Traz de casa alguma coisa, pesquisa com as famílias, faz alguma coisa pra contribuir, chega aqui, todo mundo socializa, um divide com o outro o que que a família pesquisou, a experiência da família. Vocês acham que isso estreitaria esse relacionamento entre eles? Entre as famílias?

R2: Com certeza.

R: Eu acho que... Unir mais os alunos, entendeu?

R2: Os alunos e a família prestas mais atenção. Um puxa o outro.