

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Meire Vana Pavani

**Um Estudo sobre a Relação Família Escola
em Contextos Diversos: a ótica dos pais**

Taubaté - SP

2014

Meire Vana Pavani

**Um Estudo sobre a Relação Família Escola
em Contextos Diversos: a ótica dos pais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Formação, Políticas e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

MEIRE VANA PAVANI

Um Estudo sobre a Relação Família Escola em Contextos Diversos: a ótica dos pais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Formação, Políticas e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Data: 10 de junho de 2014

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Mariângela Camba - Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

Assinatura _____

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Eliane Freire de Oliveira - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico esta pesquisa a todos que superando as dificuldades temporais, espaciais ou sociais, se dedicam ao acompanhamento dos filhos que receberam sob sua tutela.

AGRADECIMENTOS

Esta Dissertação de Mestrado é fruto de vários estímulos e contribuições:

À Professora Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, pela orientação, dedicação e por me acolher nos momentos mais difíceis.

A todos os professores do Programa de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano pela dedicação.

A todos os professores que compuseram a Banca de Qualificação e Defesa, pela solícita aceitação do convite, disponibilidade da presença e contribuições teóricas.

Aos pais e gestores que se propuseram a participar desta pesquisa e construir coletivamente este trabalho.

Aos meus pais que sempre me apoiaram em todos os momentos. Pelos valores humanos transmitidos, como caráter e ética, essenciais para a vida em sociedade. Ao meu marido, alicerce da minha vida.

RESUMO

Na sociedade atual prevalece a necessidade de se refletir sobre a relação família-escola, uma vez que essas instituições cumprem papel importante na formação da criança e que essa relação prescinde de harmonia e corresponsabilidades, por interferir consideravelmente nos resultados da aprendizagem. Assim, esta pesquisa tem por objetivo, diante da responsabilização determinada pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e pelo artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases 1996, analisar as concepções que as famílias têm sobre a participação na vida escolar dos filhos. Foi desenvolvida uma pesquisa exploratória descritiva. A abordagem do problema se deu de forma qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram dois questionários que visaram à identificação de aspectos sociodemográficos dos pais e aos conceitos que estes têm sobre a participação na vida escolar dos filhos. Os dados coletados foram catalogados em tabelas e tratados pela análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados apontam que há participação dos pais na escola e no acompanhamento escolar dos filhos e que estes ocorrem em níveis distintos, determinados pela ocupação profissional dos pais e pela concepção de acompanhamento escolar construída no processo de socialização. Diante dos resultados apresentados, tem-se o desafio de potencializar a relação da escola com a família, a partir da perspectiva dos pais sobre sua participação na vida escolar dos filhos.

Palavras-chave: Família. Escola. Relações

ABSTRACT

In current society prevails the need to reflect on the family-school relationship, since these institutions comply with important role in the formation of the child and that this relationship necessarily preclude of harmony and corresponsabilidades, for interfere considerably in learning outcomes. Thus, this research aims at, on accountability determined by article 205 of the 1988 Federal Constitution and by article 2 of the law of 1996 guidelines and Bases, analyze the conceptions that families have about participation in the school life of their children. It was developed a descriptive exploratory research. The approach to the problem was qualitatively. The instruments used for data collection were two questionnaires that aimed to identify socio-demographic aspects of the parents and the concepts that they have about participation in the school life of their children. The data collected have been catalogued on tables and treated by analysis of content of Bardin (2011). The results indicate that there is participation of parents in school and in monitoring their children's school and that they occur in different levels, determined by the professional occupation of the parents and the school built in monitoring design process of socialization. Before the results, has the challenge of enhancing the relationship of school with his family, from the perspective of parents about their participation in the school life of their children.

Keywords: Family.School.Relations

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|---|-----|
| Tabela 1 | Estado do Conhecimento | 58 |
| Tabela 2 | Levantamento participação dos pais em reuniões escolares – rede pública | 71 |
| Tabela 3 | Levantamento participação dos pais em reuniões escolares – rede privada | 71 |
| Figura 1 | Idade dos sujeitos da pesquisa – escola rede pública | 81 |
| Figura 2 | Idade dos sujeitos da pesquisa – escola da rede privada | 82 |
| Figura 3 | Escolaridade dos sujeitos da pesquisa – escola rede pública | 83 |
| Figura 4 | Escolaridade dos sujeitos da pesquisa – escola da rede privada | 84 |
| Figura 5 | Escola da rede pública - flexibilidade | 88 |
| Figura 6 | Escola da rede privada - flexibilidade | 89 |
| Figura 7 | Escola da rede pública - participação | 92 |
| Figura 8 | Escola da rede privada - participação | 92 |
| Figura 9 | Escola da rede pública - autoexclusão | 97 |
| Figura 10 | Escola da rede privada - autoexclusão | 98 |
| Figura 11 | Escola da rede pública – co-gestão | 99 |
| Figura 12 | Escola da rede privada – co-gestão | 100 |
| Figura 13 | Escola da rede pública – prática educativa | 102 |
| Figura 14 | Escola da rede privada – prática educativa | 102 |
| Figura 15 | Escola da rede pública – motivo do comparecimento na escola | 105 |
| Figura 16 | Escola da rede privada – motivo do comparecimento na escola | 105 |
| Figura 17 | Escola da rede pública – relação família escola | 107 |
| Figura 18 | Escola da rede privada - relação família escola | 109 |
| Figura 19 | Escola da rede pública – estratégias para acompanhamento pedagógico | 111 |
| Figura 20 | Escola da rede privada – estratégias para acompanhamento pedagógico | 112 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | Introdução | 10 |
| 1.1 | Problema | 13 |
| 1.2 | Objetivos | 14 |
| 1.2.1 | Objetivo Geral | 14 |
| 1.2.2 | Objetivos Específicos | 14 |
| 1.3 | Delimitação do Estudo | 14 |
| 1.4 | Relevância do Estudo | 15 |
| 1.5 | Organização do Trabalho | 15 |
| 2 | Revisão da Literatura | 17 |
| 2.1 | Evolução Histórica da Família no Brasil | 17 |
| 2.2 | Panorama do Histórico da escola pública e privada no Brasil | 27 |
| 2.3 | Participação na Escola: Colegiados e Instituições Escolares | 34 |
| 2.4 | Relação Família - Escola | 47 |
| 2.5 | Panorama atual das pesquisas sobre Relação Família Escola | 56 |
| 3 | Método | 67 |
| 3.1 | Tipo de Pesquisa | 67 |
| 3.2 | População / Campo da Pesquisa | 69 |
| 3.3 | Instrumentos | 73 |
| 3.4 | Procedimentos para Coleta de Dados | 76 |
| 3.5 | Procedimentos para Análise de Dados | 79 |
| 4 | Resultados Esperados e Divulgação | 80 |
| 4.1 | Perfil dos Sujeitos da Pesquisa | 81 |
| 4.2 | Relação Família Escola | 87 |
| 4.3 | Análise das Entrevistas | 114 |
| 5 | Conclusão | 155 |
| | Referências | 161 |
| | Apêndice A Questionário Sociodemográfico | 169 |
| | Apêndice B Questionário | 170 |
| | Apêndice C Entrevista | 171 |
| | Apêndice D Ofício nº 010/12 - Termo de Autorização | 172 |
| | Apêndice E Carta de esclarecimento | 173 |
| | Anexo A Protocolo 382/12 | 174 |
| | Anexo B Termo de Consentimento | 175 |

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela relação família–escola acompanha o trabalho desta pesquisadora desde quando ministrava aula de Arte, sentindo, no dia a dia, a dificuldade na condução de atividades com alunos e a necessidade de buscar subsídios para levá-los a avançar no processo de aprendizagem.

Ao assumir o cargo de orientadora educacional na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, tal interesse intensificou-se, porém, agora em outra dimensão – de proximidade com as famílias. Observou que, pelo conhecimento da dinâmica e organização familiar dos alunos, era possível entender seus comportamentos e as dificuldades enfrentadas por suas famílias e estabelecer estratégias mais assertivas para as intervenções necessárias na mediação de conflitos no cotidiano escolar entre os alunos e professores, entre escola e comunidade. Surgiu, desse contato mais íntimo, uma cumplicidade com a família e a observação de que é possível compreender o que ela espera da escola, possibilitando a escolha de intervenções mais assertivas.

Na atuação como gestora escolar, a dimensão da relação com a família se tornou mais ampla, com vistas a desenvolver uma gestão efetivamente democrática, entendendo que a gestão se propõe democrática não só por determinação legal, mas por necessidade de parceria com as famílias.

Por experiência, pôde vivenciar, na prática, reuniões de pais com o objetivo de orientar, mais que de informar e dar visibilidade ao processo pedagógico em curso, propiciando o parcelamento de responsabilidades de cada segmento: família, escola e aluno.

Ciente de que cabe ao gestor mobilizar os diversos setores da comunidade escolar, possibilitando uma gestão efetivamente democrática e participativa, procurou, na pesquisa científica, a fundamentação teórica e a comprovação do que percebia na prática.

Quando o gestor escolar tem os pais como aliados principais consegue a mobilização da comunidade do entorno a favor da escola. No entanto, para que

isso ocorra, há a necessidade do engajamento dos pais nas decisões, sugerindo e dividindo as preocupações com o gestor (PINTO, GARCIA, LETICHEVSKY, 2006).

Conquistar a confiança da família para elevar o nível de participação na escola e na vida escolar do filho, a ponto de partilhar com o gestor as preocupações da escola, é o ápice da gestão democrática e o início do caminho para se atingir o sucesso escolar esperado.

Embora a família e a escola tenham em comum e como objetivo central a educação das crianças e jovens, a função, os papéis, as crenças e os desejos são diferenciados.

A Constituição Federal (1988) não conceitua expressamente a família. No Art. 226 trata da sua importância e afirma que é a base da sociedade e que tem especial proteção do Estado; o § 3º pontua que a união estável entre o homem e a mulher também é reconhecida como entidade familiar para efeito de proteção estatal, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento e no § 4º reconhece, também, como entidade familiar a comunidade formada por quaisquer dos pais e seus descendentes.

Souza e Arcoverde (2002) pontuam que a família é o espaço de proteção e de sobrevivência, além de espaço socializador primário, os autores explicam que família - no latim "*famulus*" significa escravo doméstico. Ampliando a discussão comentam que a expressão foi criada pelos romanos (Século XIV) à época os romanos mantinham as mulheres, filhos e escravos das tribos latinas sob seu poder e tinham o direito de decidir se viveriam ou se morreriam, surgindo, daí, o termo pátrio poder. Nesta pesquisa apresenta-se, com apoio do contexto histórico, o percurso de formação da família brasileira desde seus primórdios até a atualidade. A compreensão da constituição da família auxilia na integração família-escola, refletindo-se em ganho no processo de aprendizagem do aluno. Desta forma, a compreensão do processo de transformação estrutural e organizacional da família, com mudanças nas suas relações afetivas, nas expectativas de educação formal, bem como sua inserção no mundo do trabalho, constituem-se aspectos importantes e integrantes do presente estudo.

A relação entre a escola e a família nem sempre foi harmoniosa e, por vezes, vem carregada de inflexibilidade e ausência do olhar clínico e confluyente a ponto de ver as necessidades do outro e considerá-las.

A família passa pelo processo de transformação estrutural e organizacional, mudanças nas relações afetivas, na expectativa da educação formal e no mundo do trabalho. Esta pesquisa demonstra esse contexto de transformações focando o processo educacional.

A instituição escolar, por sua vez, vive uma crise existencial, desacreditada pelos resultados evidenciados pelos diversos sistemas avaliativos, pelas incoerências das políticas públicas e pelos problemas sociais que enfrenta no cotidiano escolar (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Entretanto, é interessante notar que essas políticas educacionais estão sendo revistas e que há um movimento de melhoria de qualidade do ensino, o qual vem focando no envolvimento dos pais como um recurso fundamental para o sucesso escolar.

Apesar das dificuldades pelas quais passa a educação, atualmente, no dia a dia percebemos as famílias buscando na equipe pedagógica ponto de apoio e orientação, possivelmente por não encontrá-los em outras instituições.

A relação família–escola não é recente, ambas dividem a educação formativa e afetiva da criança/adolescente. A escola precisa da família para, conhecendo sua dinâmica, definir a prática pedagógica que melhor atenda às necessidades do aluno. E a família, por sua vez, busca na escola o apoio profissional para auxiliá-la na formação educativa e na inserção social do filho, criando uma relação de interdependência (VARANI e SILVA, 2007). Especificamente, neste estudo, a relação família e escola é tratada na atualidade, mas resgata-se o início desta relação no período do Brasil colônia, por considerar importante conhecer a trajetória de sua construção.

Esta pesquisa objetiva também conhecer as concepções das famílias sobre o que é participação na vida escolar dos filhos, como se dá essa participação e quais as estratégias empregam para realizar o acompanhamento escolar deles. Para isso, buscou-se conhecer a dinâmica familiar frente à escola, identificando suas expectativas relacionadas à educação formal, como

veem o chamamento que a escola faz para sua participação, como se disponibilizam para isso e como se organizam para o acompanhamento.

O foco do estudo se processa em dois contextos escolares: um público e outro privado.

1.1 Problema

Ao abordar o desenvolvimento humano torna-se necessário considerar os dois contextos formativos mais importantes na vida da pessoa: família e escola. Essas instituições emergem como duas instâncias fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. (DESSEN; POLONIA, 2007). Cada uma tem seus objetivos e práticas distintas que as diferenciam (SZYMANSKY, 2010).

As pesquisadoras Dessen e Polonia (2007) afirmam que a prática pedagógica escolar pode levar o indivíduo a superar a negatividade do meio em que está inserido, porém se houver participação da família essa superação pode ser maior. A participação da família no processo de aprendizagem do filho depende de como ela entende o seu papel cuidador e como organiza suas práticas educativas (SZYMANSKY, 2010).

Assim, a interação em família nem sempre ocorre e muitas vezes as relações desenvolvidas são pautadas por conflitos. Diante desse panorama problematiza-se a participação dos pais na vida dos filhos. Para tanto, este estudo propõe-se a responder a seguinte indagação de pesquisa:

Quais as concepções da família sobre a participação na vida escolar dos filhos?

Outras inquietações também motivam a presente pesquisa: Como os pais caracterizam o perfil da escola em que seus filhos estão matriculados? Como definem e como se dá a sua participação no contexto escolar? De que maneira se organizam e quais práticas desenvolvem em casa no acompanhamento escolar de seus filhos? Qual o papel social que a família atribui a si e à escola e qual a sua participação nesse processo?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os conteúdos gerais das concepções das famílias sobre participação na vida escolar dos filhos matriculados no Ensino Fundamental em duas escolas em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, uma da Rede Privada e outra da Rede Pública.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ◆ Conhecer o perfil sociodemográfico das famílias participantes da pesquisa;
- ◆ Identificar e analisar a função social que os pais atribuem à escola;
- ◆ Identificar os diferentes níveis de participação da família para o acompanhamento do processo de aprendizagem do (a) filho (a) na escola;
- ◆ Identificar as práticas educativas que a família organiza para o acompanhamento da aprendizagem do (a) filho (a).
- ◆ Analisar a contribuição das relações familiares no desempenho escolar dos alunos.

1.3 Delimitação do Estudo

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as concepções das famílias sobre participação na vida escolar dos filhos construída pelas famílias com filhos matriculados no Ensino Fundamental na Rede Privada e pública em um município do Vale do Paraíba, região metropolitana de São Paulo.

A pesquisa pauta ainda, a influência dessa simbologia na relação família e escola, buscando delinear, as práticas educativas organizadas em

casa, o nível da sua participação na escola e como avalia a interferência dessa participação no desenvolvimento da aprendizagem do (a) filho (a).

1.4 Relevância do Estudo

No âmbito educacional tem sido ampla a discussão sobre a necessidade de parceria escola-família. Assim, a pesquisa contribui com estudos sobre Desenvolvimento Humano de caráter Interdisciplinar, à medida que possibilita a identificação das concepções da família, suas práticas educativas, os processos dinâmicos que envolvem sua participação nos processos educacionais e sua relação com a instituição escolar. Permite a reflexão sobre os fatores que impedem a participação da família na vida escolar de seus filhos.

1.5 Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado em cinco partes, a primeira é dedicada à introdução onde se relata a justificativa, o objetivo, bem como um panorama do que foi desenvolvido até a etapa atual da pesquisa.

A segunda parte destina-se à revisão de literatura apresentando o que já foi publicado sobre o tema no período de 2007 a 2012, considerando as bases de referência acadêmica – científica como Scientific Electronic Library Online (SciELO)¹, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)³, optou-se-se pelo descritor “relação família-escola” por compor o objetivo principal desta pesquisa.

Realizou-se um resgate histórico do início desta relação no período do Brasil colônia pela necessidade de conhecer a trajetória de sua construção para entender o contexto contemporâneo. O relato não se dá

¹ Biblioteca eletrônica que abriga os periódicos científicos brasileiros.

² É uma agência de fomento à pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

³ O instituto desenvolve pesquisas que subsidia o planejamento de políticas públicas, programas sociais e de desenvolvimento.

cronologicamente, mas considera as temáticas mais significativas para atender os objetivos desta pesquisa.

A terceira parte reserva-se à descrição da metodologia aplicada, a quarta parte anuncia-se os resultados apurados, ficando as considerações para a quinta parte.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Evolução Histórica da Família no Brasil

Para tratar das concepções de um determinado grupo de famílias, sobre participação na escola como se propõe neste estudo, faz-se necessário entender o contexto histórico, social e econômico da sociedade brasileira atual. Buscar as raízes da formação das famílias no Brasil.

Nesse sentido, esta parte do estudo apresenta um breve panorama histórico da constituição da família no Brasil, resgatando sua gênese para conhecer a evolução de sua construção social.

Observando o percurso histórico da família brasileira pode-se perceber que retrata a luta pela sobrevivência física e cultural, o que não é diferente da situação atual, quando a família brasileira continua enfrentando a vida com luta, pela crescente violência no país, segundo Zaluar (1998).

Vivencia o maior índice de pobreza atingindo a população feminina e infantil, desde 1991 o crescimento das famílias chefiadas por mulheres pelo crescente número de casamentos desfeitos. Entre os pobres, esse processo se dá sem a ajuda financeira e, na maior parte das vezes, sem a presença afetiva e moral do pai (ZALUAR, 1998, p. 273).

Os efeitos da revolução sexual, que marcou globalmente as quatro últimas décadas, durante a qual os laços do casamento se afrouxaram, a responsabilidade paterna encolheu e a liberdade sexual tornou-se mais importante do que a criação dos filhos (SZYMANSKY, 2006), se fizeram sentir de modo particularmente perverso entre os pobres dos países menos desenvolvidos, onde a política de bem - estar nunca se efetudou, onde quase não há proteção contra desemprego e onde o sistema escolar permaneceu pouco preparado para os desafios dessa modernidade do século XX (ZALUAR, 1998, p. 273-4).

Zaluar (1998) aponta outras variáveis a serem consideradas para se entender as mudanças no contexto familiar no Brasil e que levou os índices de violência a serem tão alarmantes. A necessidade do trabalho infantil e juvenil para complementar a renda familiar, compensar as perdas salariais advindas

do processo inflacionário, bem como as demandas de consumo amplamente estimuladas pela mídia. Muitos desses jovens trabalham na rua ou encontram acesso nos grupos de organização criminosa.

A mistura de uma saída para o desemprego com empreendimentos econômicos criminosos está também patente em alguns ferros-velhos, ourivesarias, oficinas mecânicas e antiquários, que viraram centros de receptação e de lavagem de dinheiro (ZALUAR, 1998, p. 273-274).

Nesse sentido, para entender as dificuldades que a família vem enfrentando desde a colonização do Brasil até hoje, as interferências que levaram às mudanças nas relações dentro e fora da família, faz-se necessário ir ao encontro das relações que se iniciaram entre os nativos que viviam no continente antes da chegada dos portugueses e com a chegada posterior dos africanos, observando como a cultura foi sendo reconstruída.

Os portugueses que foram enviados ao Brasil, inicialmente em 1500, com a chegada de Pedro Álvares Cabral, estabeleceram estratégias de sobrevivência unindo-se às mulheres nativas pelas vantagens biológicas e sociais que lhes ofereciam. Essas vantagens podem ser descritas como o apoio de um abrigo e os cuidados que o envolve, o conhecimento das nativas sobre trabalho no campo, a fabricação e o manuseio de utensílios. Assim, as nativas se tornaram importante elemento formador de família para os portugueses, enquanto os homens indígenas eram procurados para o trabalho braçal ou para o letramento jesuítico (FREYRE, 2000).

Os casamentos aconteciam por necessidade e, com o passar do tempo a sociedade brasileira tornou-se composta por grandes famílias proprietárias de áreas rurais, senhores de engenho, donos de escravos.

Segundo Priore (1997), muitos casais viviam em relações consensuais, apesar de a Igreja determinar sua regularização judicial, no entanto, de alto custo, tornando-a inacessível à maioria da população.

Após a Independência, relata Fausto (1998), que com a chegada dos imigrantes, alianças foram firmadas nos casamentos como estratégias que garantiriam ascensão social e prestígios, levando primos distantes a se casarem para ampliarem os negócios da família. Assim, sua estrutura foi se

modificando, agregando genros ou parentes jovens para ampliar a força de trabalho.

A relação entre marido, mulher e filhos sofreu alterações ao longo do tempo. No período colonial a mulher era totalmente submissa ao marido, chamando-o de “senhor”, precisava receber a permissão para falar ou mostrar-se em público, devendo manter-se sentada próxima ao marido bordando ou costurando. A fabricação de doces e bordados de lenços, que produziam, segundo Priore (1997) era vendida pelos escravos na cidade.

O tratamento era entre pais e filho era frio, distante, demarcando o poder patriarcal. Os filhos homens mudavam parcialmente sua relação com o pai depois de casados e às filhas era imposto um comportamento introspectivo; “[...] à menina, se negou tudo que de leve parecesse independência” (FREYRE, 2000, p. 474).

Há relatos de que os pais, senhores de engenho, toleravam e até incentivam os meninos a ter tendências ao sadismo, visto nas brincadeiras, no trato com meninas, meninos negros e também com os animais. Outros meninos eram criados com excesso de zelo dentro de casa e extremamente poupados.

A verdade, porém, é que nós é que fomos os sadistas; o elemento ativo na corrupção da vida de família; e muleques e mulatas o elemento passivo. Na realidade, nem o branco nem o negro agiram por si, muito menos como raça, ou sob a ação preponderante do clima, nas relações de sexo e de classe que se desenvolveram entre os senhores e escravos no Brasil. Expressou-se nessas relações o espírito do sistema econômico que nos dividiu, como um deus poderoso, em senhores e escravos. Dele se deriva a exagerada tendência para o sadismo característica do brasileiro, nascido e criado em casa-grande, principalmente em engenho; e a que insistentemente temos aludido neste ensaio (FREYRE, p. 430 - 431).

Considerando o percurso histórico e as mudanças que as relações foram sofrendo desde o início do período colonial até a atualidade, é possível afirmar que, da relação fria, distante e autoritária, aspectos foram se perdendo dando lugar a uma organização familiar igualitária, cedendo espaço para a comunicação e o diálogo (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 653).

Os pais, segundo Mello e Novais (1998), hoje saíram do papel de educadores para se tornarem provedores dos filhos, tanto de suas necessidades básicas para conforto material como de afeto. Essa mudança de

papel tem mostrado pais fornecedores de felicidade para os filhos em nome do respeito e da facilidade do convívio social.

No entanto, afirmam Mello e Novais (1998), que essa disposição dos pais, não regula o comportamento dos filhos, os quais se tornam seres detentores de desejo, sem parâmetros que regulem seu comportamento social.

Percebe-se que há uma ausência de valores que regulam o comportamento de filhos, bem como de pais que buscam sua própria realização através do que os filhos vão realizar. Para Mello e Novais (1998) as famílias se encontram sitiadas, ou seja, envolvidas num cerco onde a escola não consegue oferecer um auxílio construtivo.

A sociedade cada vez mais competitiva, sofre com a influência da mídia, oferecendo estímulo esmagador ao consumismo, além da falta de perspectiva de emprego e de futuro, sobretudo com o aumento da violência e das drogas.

Esse contexto é pautado pelo competitivismo selvagem, consumismo exacerbado, cultura do corpo e medo da velhice, aspectos que geram descrença no futuro, minam as esperanças. Dessa forma a sociedade patina, não encontra saídas coletivas que restaurem o crescimento econômico e a mobilidade social ascendente (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 654-655). O homem vive preso a uma engrenagem social que não reconhece e não se vê dentro dela e por não poder mensurá-la se despersonaliza.

As pesquisas sobre a dinâmica e organização das famílias na atualidade são variadas e apresentam questões interessantes a serem aqui mencionadas Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e Dessen e Polônia (2007) apontam que a família hoje se vê envolvida com questões de ordem estruturais que desestabilizaram sua dinâmica, motivadas pela instabilidade dos casamentos que se renovam rapidamente, problemas gerados com a insatisfação plena do indivíduo enquanto pessoa, além do contexto sócio-econômico (BEHRING, et al, 2011) que interferiram e continuam interferindo na composição e funcionamento interno da instituição.

Segundo Leone (et al, 2010), para entender os novos arranjos familiares faz-se necessário observar a família do ponto de vista sociodemográfico, social e cultural.

Há diminuição dos índices de fecundidade e envelhecimento da população, devido à queda da mortalidade e aumento da expectativa de vida. Segundo Leone, et al(2010) em 1960 o nível de fecundidade no Brasil era de 5,8 filhos por mulher, em 2000, reduziu- para 2,3 filhos.

Outra evidência dessa mudança é a redução das famílias, que passou de 4,3 para 3,1 pessoas entre 1981 e 2006, segundo estatísticas divulgadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) – pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Leone (et al, 2010), afirma que a família constituída por casal e filhos ainda é dominante, porém representa menos que a metade do número das famílias atualmente constituídas no país. Frente a questões econômicas de desemprego para o homem e a demora da inserção no mercado de trabalho do jovem, a família passou a receber outros familiares e agregados, pessoas que, não tem parentesco, mas, que podem ajudar na composição da renda, contabilizando, ainda o salário da mulher que se inseriu no mercado de trabalho.

Há duas situações sociais que dividem o cenário contemporâneo para Varani e Silva (2007). Uma refere-se a imposição à mulher da culpabilidade pelos distúrbios de desenvolvimento da criança, como sendo a única responsável em garantir estabilidade financeira e emocional, esquecendo-se do papel do pai. Outra, diz respeito à figura do pai, que passa por uma transição social, na formação de famílias monoparentais (BERTHOUD, 2003), ou unipessoal masculina e unipessoal feminina (LEONE, et al, 2010).

Famílias constituídas por filhos e pai, que assume a amorosidade e o cuidado com a prole e ainda há muitos homens que dividem o cuidado e a responsabilidade dos filhos com suas esposas que estão inseridas no mercado de trabalho, assumindo o papel de cuidador.

Segundo (BERTHOUD, 2003), há uma mudança já perceptível no comportamento de alguns homens, que devido a crise financeira no Brasil na década de 80, enfrentaram o desemprego e com isso a mulher desponta como a principal responsável pela manutenção financeira do lar.

Marri e Wajnman (2007) em um dos seus estudos discutem questões de gênero que envolve a organização familiar, os resultados da pesquisa

demonstram que apesar das mulheres trabalhadoras subverterem o estereótipo de que é o homem que provê a família, não há evidências de mudanças nos papéis e funções delegadas ao homem, as mulheres continuam sendo responsáveis pelos afazeres domésticos e pela educação dos filhos.

No núcleo familiar cada membro tem um papel afetivo definido que influenciará a criança na apreensão da cultura, dos costumes e dos valores, que fundamentarão a construção da sua identidade, enquanto ser social. Fundamentando essa afirmação, Oliveira e Marinho-Araujo (2010) apresentam a célula mínima da família, cuja composição se dá a partir de duas pessoas, um casal (casados ou que coabitam o mesmo espaço), ou um adulto (pai ou mãe) com uma criança, decidido por laços sanguíneos, restrições jurídicas e legais, ou outros parâmetros.

As autoras chamam a atenção para a definição de família encontrada na Constituição Brasileira de 1988, em seu art. 226 que a família é base da sociedade e em seu § 4º reconhece “[...] como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (BRASIL, 1998).

Para Dessen e Polonia (2007) família é um grupo estruturado, que por meio de vivências e regras estruturadas repertoriam o comportamento e relacionamento entre si e com o mundo. Reconhecem-se como integrantes de um mesmo núcleo e se identificam dentro dessa estrutura. Afirmam que a família tem como objetivo a socialização, a proteção, a sobrevivência e o desenvolvimento dos seus integrantes no plano emocional, social e cognitivo.

Formada inicialmente com o propósito de atender a necessidade de realização pessoal e afetiva e, posteriormente, a dos integrantes que formam o grupo familiar.

A procriação é um objetivo voltado para a manutenção da casta familiar e para o amparo na velhice, assim como o incentivo aos filhos para os estudos é entendida como uma nova oportunidade da família para elevação social.

Alexandre (2002), quando descreve os processos grupais, afirma que a família compõe o alicerce da ordem social estabelecida, onde acontece a primeira divisão de trabalho, considerando esse atributo como força propulsora de fortalecimento do grupo.

Dividem entre si os cuidados com a higiene e conservação do espaço físico, com a alimentação e saúde, a socialização primária dos filhos, o acompanhamento escolar e o lazer.

Esse grupo nem sempre se mantém coeso, muitas vezes os membros são compelidos a um processo de exclusão, quebrando os mecanismos de comunicação interna, satisfação, fazendo com que não tenha mais atratividade entre si, causando rompimentos e desajustes (ALEXANDRE, 2002).

Nos estudos realizados e divulgados encontra-se grande variedade de definições sobre o conceito família, sobre sua organização e composição, bem como as funções de cuidador e provedor.

No entanto, o estudo de Magalhães (2009), traz a essa discussão outra realidade social que é a paternidade gay, a qual vem sendo amplamente divulgada nos veículos de informação de massa, devido a disputas judiciais e alterações na legislação vigente.

Essa estrutura familiar foi denominada de homo afetiva por Magalhães (2009) em sua dissertação sobre filhos e filhas de pais homossexuais, intitulada “De Filhos e Filhas de Pais Homossexuais Família e Escola no Processo Educacional” (MAGALHÃES, 2009) analisa a problemática da paternidade gay na formação das crianças, na família e na escola, considerando a sociedade atual cujos valores morais e sociais estão diretamente ligados à heterossexualidade. Os resultados indicam que uma vez observada a (re) organização da estrutura familiar, faz-se necessário analisar a função e as possíveis mudanças em sua estruturação.

Para Dessen, Polonia (2007) e Szymansky (2010), a família aparece como mediadora entre o indivíduo e a sociedade, o primeiro espaço socializador, cuja função primeira é a construção dos valores culturais e sociais, onde são oferecidas as condições básicas para a sobrevivência, proteção, segurança e desenvolvimento afetivo. Oliveira e Marinho-Araujo (2010) também contribuem com a definição da família como primeira agência educacional do ser humano, cabe a ela o papel de socializadora, transmissora de valores, normas e signos culturalmente construídos.

Embora não haja consenso teórico em relação à conceituação de família, há um padrão em defini-la como núcleo inicial de socialização e acesso

a valores que serão levados para a edificação das relações no espaço social, por meio das interações afetivas, cognitivas e pelos signos.

Segundo Dubar (2005) as interações familiares não são estáticas, variam e são estabelecidas pelas condições materiais, históricas, culturais e na transmissão geracional. Afiança que na comunicação e interpretação dos signos a família gera padrões de relações interpessoais, repertoriando comportamentos, as ações e as estratégias de resolução de conflitos no interior da convivência.

Essa construção dinamizada, segundo Dessen e Polonia (2007), influencia as relações sociais e muda a sociedade, propiciando o desenvolvimento dos seus membros.

Dubar (2005) fundamenta-se na teoria piagetiana, afirma que a educação moral e as regras de cooperação, são ações participativas de sujeitos autônomos e atuantes, é que apóiam as práticas educativas das famílias. Discorre sobre as diferenças estruturais das famílias e sua influência no processo de aprendizagem, apontando que o processo de socialização acontece por meio da interação do sujeito com o objeto, capacitando-o a realizar operações racionais, ao mesmo tempo em que essa construção o torna apto à cooperação, ou seja, a construção e validação das regras e normas que regulam a sociedade. (DUBAR, 2005).

Para Szymansky (2006) os processos interpessoais que ocorrem no interior da família fundamentam a constituição identitária desse microsistema, possibilitando a cada membro a internalização do sentimento de pertencimento. Assevera que o desenvolvimento dessa prática está diretamente ligado a escolaridade dos pais/cuidadores, entretanto, a autora não descarta a existência de excelentes práticas educativas entre as famílias de nível sócio econômico desfavorável.

As condições financeiras da família e a transmissão intergeracional para Machado e Gonzaga (2007), assim como para Szymansky (2006), interferem nas decisões sobre a escolarização das crianças. Também o nível educacional dos pais, tem implicações no aprendizado das crianças (MACHADO e GONZAGA, 2007, p. 454). Assim, uma família independente da sua condição

financeira com hábito de leitura, poderá interferir positivamente no processo educacional do filho.

Machado e Gonzaga (2007) no artigo “O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade - série de crianças no Brasil” analisa a escolarização dos pais que foram alfabetizados antes e depois da década de 70. Destacam que a partir da legislação educacional Lei nº 5.692/71 o ensino passa a ser obrigatório, integrando o primário e o ginásial, sob a denominação de ensino de 1º grau, assim, a escolarização básica passa a ser de oito anos, enquanto que na década de 60 o ensino obrigatório era de quatro anos.

Vasconcellos (2005) considera que o tipo de acompanhamento escolar que os pais dispensam aos filhos está correlacionado ao nível de escolaridade que estes possuem. Ele explica que quando o pai tem até os primeiros anos de escolaridade, o nível de influência sobre a escolaridade dos filhos é proporcional a um pai que não tem nenhuma escolaridade, no entanto, afirma que a escolaridade da mãe tem maior influência, principalmente no que diz respeito à frequência escolar dos filhos.

Szymansky (2006) assevera que nem sempre a família representa esse espaço seguro, físico e emocionalmente estável, muitas vezes apresenta-se como um núcleo gerador de insegurança, negligência e toda sorte de comportamento agressor. Afirma que há variedade na qualidade das relações que se estabelecem entre a criança e o cuidador, adulto responsável, que pode ser o pai, a mãe ou outro familiar, uma vez que as famílias contemporâneas são compostas das mais variadas formas.

As famílias têm de dar acolhimento a seus filhos: um ambiente estável, provedor, amoroso. Muitas, infelizmente, não conseguem. Por questões econômicas - a miséria é cruel. Muitas vezes por questões pessoais. Relacionamento com filhos e de casal não é coisa assim tão fácil para muitas pessoas (SZYMANSKY, 2010, [s.n.p.]).

Para Dessen e Polonia (2007), as experiências vivenciadas no núcleo familiar que repertoriaram o comportamento, as ações e as estratégias utilizadas para a solução de problemas que influenciam as relações sociais, e interferem nas relações na escola, um dos cenários desta pesquisa, justifica a necessidade que se apresenta em observar as relações afetivas e sociais da

família e sua influência direta nas relações sociais no contexto escolar e na aprendizagem.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

A evolução histórica da família pauta-se na constante definição e redefinição dos papéis de pai e mãe, protagonistas da dinâmica familiar. Essas diversas definições passaram por transformações significativas ao longo da história da família e na construção social, determinada pelos interesses políticos e econômicos, ora de necessidade de manutenção de mão de obra produtiva, ora por necessidade de especialização por meio da escolarização e, atualmente, pela necessidade da mulher em assumir o papel de provedora da família, afetiva e economicamente (BERTHOUD, 2003).

Para Leone (et al, 2010), o contexto econômico no Brasil desde a década de 80 contribuiu para as mudanças internas nas famílias, estando associadas à condição de vulnerabilidade à pobreza.

É nesse período, afirma Kramer (2006) que o número de creches teve um importante crescimento, porém até hoje não chegou a um patamar compatível com a demanda da população em geral.

Berthould (2003) afirma que diante do cenário de instabilidade econômica e social no Brasil, o próprio Estado não tem conseguido garantir proteção às crianças enquanto o cuidador (o pai ou a mãe) trabalha em tempo integral, havendo uma importante demanda social que prescinde da construção de uma política social que apoie efetivamente as mudanças ocorridas no sistema familiar.

Bichir (2010) explora pontos de discussão em torno do Programa Bolsa Família, programa de transferência de renda voltado para a população mais pobre do país. Inspirado nos projetos do então senador Eduardo Suplicy na década de 90, partindo de uma caracterização dos desenhos institucionais dos programas de transferência de renda no Brasil.

O Programa Bolsa Família teve início no governo Fernando Henrique como garantia de renda mínima em 2001, descentralizado e nominado como Bolsa Escola, e ampliado no governo Lula em 2003.

Entregou aos beneficiados em setembro de 2012, R\$ 2 bilhões do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). O programa de transferência de renda alcançou 13,7 milhões de famílias em todo o país. O valor médio pago no mês chegou a R\$ 149,88, segundo dados divulgados pelo Ministério de Combate à Fome.

Porém, segundo Bichir (2010) há pouco consenso quanto a eficácia do programa mediante seus condicionantes, sua utilização como propaganda política e sua sustentabilidade a longo prazo.

A partir da Constituição de 1988 iniciaram reformas no país que possibilitam à política social assumir um papel de instrumento de combate à pobreza (BICHIR, 2010, p. 117) sob a coordenação dos municípios, sem desresponsabilizar as demais esferas de governo, estadual e federal, tendo como beneficiários as camadas mais vulnerável da população.

Continua afirmando que os programas de apoio às famílias que estão em situação de vulnerabilidade não prevem somente a renda mínima, como é o caso do Programa Bolsa Família, mas uma inserção para acesso em outros serviços públicos. Foi inicialmente pensado em relação à lógica da universalização do ensino fundamental e tendo a frequência escolar e os cuidados básicos com a saúde como critérios básicos.

2.2 Panorama Histórico da Escola Pública e Privada no Brasil

Esta pesquisa busca refletir sobre a relação família/escola para tanto se faz necessário realizar uma contextualização histórica da trajetória que essas instituições percorreram, apontando algumas das principais influências sofridas, como vistas a esclarecer o desafio que ainda é posto de integração entre essas instâncias formativas.

Observar essa relação com exclusividade na Rede Pública ou na Rede Privada de ensino seria desconsiderar o percurso histórico conflituoso que

existiu na história da educação brasileira desde a chegada dos jesuítas até o movimento de democratização do país.

Desta forma, será traçado resumidamente a história da educação no Brasil do ponto de vista dos interesses políticos financeiros, do poder público e da sociedade.

O início da educação no Brasil remonta a 1549 com a participação dos jesuítas, chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega, e respondia aos interesses políticos da Coroa portuguesa e aos objetivos religiosos e políticos da Companhia de Jesus. Conforme descreve Werebe (1997), monopolizavam o ensino, assim não havia o ensino público leigo, gerando uma tendência a dar ao privado as regalias e privilégios.

À Coroa portuguesa interessava tornar os indígenas submissos às exigências dos colonizadores que viam neles mãos de obra rentável para a empresa açucareira. Já aos jesuítas interessavam-se em combater o crescente protestantismo na Europa.

Os índios eram catequizados, a instrução era exclusividade dos filhos dos colonos e para a formação de novos sacerdotes, garantindo a formação da elite, enquanto às mulheres cabia aprender as boas maneiras e prendas domésticas, seguindo os relatos Werebe (1997).

Marquês de Pombal, que teve a missão de modernizar a administração pública, considerava a obra educacional dos jesuítas obsoleta, com orientação rígida, dogmática e voltada para os interesses religiosos e políticos da Companhia de Jesus. Em 1759, Pombal expulsa os jesuítas da Colônia, institui a Escola Pública, financiada pelo Estado, com influência dos iluministas franceses que propunham a divisão do pensamento religioso da ciência. No entanto, faltavam meios materiais e humanos para o desenvolvimento da escola laica, que, desligada dos problemas da realidade da Colônia, continua contando com o trabalho dos mestres religiosos, passando a coabitar escolas leigas e profissionais, como afirma Werebe (1997).

Com o advento do Império não há mudança na política educacional, na Assembleia Constituinte foram apresentados projetos com propostas de melhoria, resultando na lei de outubro de 1823 propondo a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e vilarejos, a criação de escolas

para meninas em grandes centros e a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Todavia, esses dispositivos eram irrealistas, distantes da realidade brasileira que não dispunha de meios materiais nem humanos para serem cumpridos, não passando de boa intenção ou demagogia política (WEREBE, 1997, p. 31).

Apesar da chegada da família real em 1808, o ensino continua precário, assegurado pelas ordens carmelitas, beneditinos e franciscanos, atendia os filhos das famílias abastadas, nas instituições e em suas residências com aulas régias, contando com a introdução de matérias exatas e científicas, além da manutenção das letras e humanidades que já caracterizavam as aulas dos padres-mestres. O ensino médio desapareceu do sistema.

Em 1800, o bispo Azeredo Coutinho funda o Seminário de Olinda inspirado nos princípios da reforma pombalina e funda em Recife o 1º colégio para as filhas dos fazendeiros. A formação superior até então se dava na Universidade de Coimbra, no entanto, com a chegada da família real, várias instituições independentes das autoridades religiosas foram criadas.

Em 1834 o Ato Adicional propõe a descentralização, ficando estabelecido que à província competia o ensino elementar e médio, ao governo central o ensino elementar e médio do município neutro (distrito federal) e o superior. Sem diretrizes em nível educacional definidas, as diversas regiões não tinham recursos para assumir sua responsabilidade, ficando o ensino à mercê dos interesses financeiros e políticos locais.

A criação do curso normal em 1835 não garantiu aos professores formação adequada, pois as instituições eram criadas e fechadas, reabrindo em locais diferentes, além da má remuneração dos professores.

No mesmo período o ensino médio em instituições particulares continuou sendo oferecido aos filhos das famílias abastadas, em geral mantido por religiosos (padres lazaristas, os jesuítas que voltaram ao Brasil e grupos protestantes).

A herança educacional recebida pela República foi assim a de um ensino primário deficiente, com um corpo docente em geral leigo ou mal preparado, uma escola secundária ministrando um ensino predominantemente literário, livresco – com finalidade propedêutica, mantida principalmente por entidades privadas e destinado aos filhos das classes mais abastadas; um ensino superior fragmentado, formando, sobretudo bacharéis de Direito, com pouca atenção aos estudos das ciências e sem nenhuma realização no campo da pesquisa científica (WEREBE, 1997, p. 37).

Com a República (1889-1930) se dá a união da burguesia urbana (formada por grandes proprietários da indústria e comércio) com a aristocracia rural, para partilharem o poder frente às dificuldades e desorganização da economia gerada pela abolição da escravidão.

A Constituinte de 1891 consagra e amplia o regime de descentralização e estabelece-se a laicidade (divisão da sociedade civil da religião) do ensino público que voltou a ser confessional com a Constituição de 1934.

Os professores continuam mal preparados, a escola normal é mantida pelo Estado, com ensino de generalidades, levando ao exercício do magistério, aumentando a presença feminina no final do séc. XIX. Enquanto que as escolas de ensino secundário predominantemente particular, eram caras, de caráter elitista (WEREBE, 1997, p. 43).

Nos primeiros anos da República em São Paulo as escolas oficiais deveriam oferecer ensino primário gratuito e laico, o governo estadual se incumbia de pagar os professores e fornecer os livros oficiais, os únicos permitidos, e o governo municipal ficava responsável pelo prédio que abrigava os alunos.

No final da 1ª Guerra Mundial, em 1918, o Brasil em franco desenvolvimento econômico e social, sofre influência das ideologias e movimentos políticos no ensino que procuravam combater o caráter tradicional. Propostas de reforma denunciavam deficiência quantitativa e qualitativa da educação e a década de 20 foi marcada pela intenção de modernização, porém conservadores católicos lutavam contra as propostas de reforma do ensino que ansiavam pela ampliação da Escola Pública. Segundo Guiraldelli (1994), não havia uma rede de Escola Pública respeitável, e a que existia voltava-se para o atendimento das classes mais favorecidas economicamente.

Movido por um número alarmante de analfabetos no país, segundo Guiraldelli (1994) chegava a 75% da população em 1920, intelectuais e profissionais liberais desenvolveram campanhas de erradicação do analfabetismo. Outro fator que pode ter influenciado essas campanhas estava relacionado ao desejo de afrontar a política das oligarquias, o aumento do número de alfabetizados elevaria o número de eleitores, uma vez que não era permitido o voto do analfabeto.

A criação do Ministério da Educação e Saúde na década de 30, como ministro Francisco Campos empreende reformas para o ensino secundário e superior, sem nada fazer pela educação popular. Como reação, é redigido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendendo a Escola Pública, gratuita, obrigatória, laica e com co-educação (educação para meninos e meninas) na mesma escola.

Do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova vale destacar que os profissionais da educação não viam a escola excluída da sua função social, uma vez que é uma das instituições sociais que integra a sociedade assim como a família e a comunidade. Sugerem que cada uma das instituições tem seus saberes característicos e que a escola precisa reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas e cooperação social dos pais em favor da educação.

Esse documento não foi muito bem aceito, acirrando o debate entre os partidários das escolas confessionais e os defensores de uma Escola Pública reformada (WEREBE, 1997, p. 52), uma vez que preconizava o monopólio, o dever e a responsabilidade do Estado na promoção do ensino público e a garantia de acesso e gratuidade às crianças.

Segundo Werebe (1997), as instituições particulares não sofreram nenhum controle por parte do poder público para abrir suas escolas desde o período colonial e ainda receberam subvenções vultosas, por isso promoveram campanhas contra a Escola Pública como nesse período em que os pioneiros se manifestaram através do documento de apreço à Escola Pública. Viam na expansão da Escola Pública perigo na manutenção dos seus interesses. Para Guiraldelli (1994), a defesa ostensiva à favor da Escola Privada foi o interesse de cunho econômico em obter recursos financeiros do Estado.

Algumas experiências foram realizadas no campo educacional motivadas pela contribuição do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e por concepções de pedagogos divulgados no Brasil como Dewey⁴ e Wallon⁵.

Com o Estado Novo (caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo) instituído em 1937 por Getúlio Vargas, o governo mantinha atitude ambígua, colocando-se como mediador, em relação as discussões que se travavam na área educacional. Para Guiraldelli (1994), não interessava à Vargas se indispor com a Igreja Católica, nem com os profissionais da educação, uma vez que o governo enfrentava problemas sociais com a migração interna e o crescimento populacional nas cidades e esses profissionais possuíam ideias criativas que poderiam auxiliar nas questões sociais.

Nesse período é mantida a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário pelo Estado, porém estabelece o ensino religioso nas escolas públicas com frequência facultativa. Segundo Werebe (1997), registrou-se expansão do ensino primário e instituiu-se no ensino secundário o ensino profissional e comercial em vários pontos do país, destinado aos trabalhadores, pois havia a necessidade de se obter mão de obra qualificada, frente ao desenvolvimento econômico do país.

Restituída a República no Brasil com o fim da era Vargas (1945) o crescimento econômico se mantém com concentração do capital nas mãos de pequenos grupos econômicos que se tornaram poderosos no Brasil desde a 2ª Guerra Mundial (1939 – 1945).

Nesse período cresce a procura por escolas primárias públicas, filas são formadas nos portões para efetivarem a matrícula sem sucesso, na tentativa de atender a demanda, chegam a reduzir a jornada para 2 horas diárias, tornando mais deficiente o que já não era bom (WEREBE, 1997, p. 64).

Ocorre a expansão do ensino secundário atingindo prioritariamente as classes médias, oferecendo poucas vagas para os filhos das famílias mais

⁴ Filósofo e pedagogo norte-americano (1859 - 1952) defendia que a educação não deveria se restringir à transmissão do conhecimento como algo acabado, mas que o saber e habilidade adquiridos pelo estudante pudessem ser integrados à sua vida como cidadão, como pessoa.

⁵ Filósofo, médico, psicólogo francês (1879 - 1962) propõe o estudo da pessoa completa, considerando seu caráter cognitivo, o caráter afetivo e motor.

modestas que, por vezes, quando conseguiam se matricular, incorriam em reprovação ou evasão, devido ao despreparo.

Nas eleições de 1954, Carlos Lacerda é o deputado federal mais votado, defendia a instauração de total liberdade para as escolas privadas com financiamento pelos cofres públicos, sem nenhum controle pelo Estado, sendo rebatido por defensores da Escola Pública. Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo igualdade de tratamento por parte do Poder Público para escolas públicas e particulares, permitindo às últimas acesso a verbas públicas (WEREBE, 1997, p. 66).

O país entra num longo período de ditadura militar (1964-1985) com suspensão dos direitos civis, os que se arriscavam a contestar eram mortos ou obrigados a se exilarem em outros países para fugir da repressão que durou desde o golpe de 64 até o início da década de 80.

No campo educacional o período de ditadura propiciou o aumento da oferta de vagas para as crianças em idade escolar, revelando-se abertamente favorável ao ensino privado, ampliando a isenção fiscal, levando-os a prosperar e aumentando o número de escolas. Reformas ocorreram no ensino médio encarando a educação em termos de custos e benefícios (WEREBE, 1997, p. 81), subordinando o ensino às necessidades do mercado de trabalho.

Em 1973 o Estado socorre as instituições privadas que são acometidas de problemas financeiros motivados pela crise econômica. Com o Decreto 72.495/73, o Estado criava escolas primárias públicas em regiões distantes das escolas privadas, evitando dividir a demanda. Mantendo o regime de favoritismo do ensino privado e a ausência de um verdadeiro apoio ao ensino público (WEREBE, 1997, p. 92).

Diante desse quadro, com o ensino público primário insuficiente e precário para suprir a demanda, a procura por bolsa de estudo em instituições privadas e os períodos de afastamento dos professores nas greves (direito legítimo), serviam de argumentos para afirmar que o ensino público era ruim, desorganizado e ineficiente, levando as instituições privadas a defenderem seus privilégios.

O fato é que, em toda história do Brasil, a iniciativa particular, no campo da educação, não foi sempre livre, como mereceu respeito, estímulo e apoio material por parte dos poderes públicos. Jamais o Estado pretendeu exercer o monopólio do ensino. Ao contrário, pode mesmo ser acusado de relapso quanto a seus deveres em relação ao ensino público. Tanto isso é verdade, que as empresas privadas mantiveram franco domínio dos ramos de ensino pelos quais se interessaram, em várias regiões do país, e se não exercem supremacia sobre o primário é porque este ensino nunca as atraiu suficientemente (optaram pela formação das classes médias e dirigentes e por um ensino mais lucrativo) (WEREBE, 1997, p. 88).

A situação econômica do país em crise devido à má administração, corrupção, inflação e dívida externa, além da perda do apoio das classes dominantes, crescem oposição à ditadura, levando o então presidente, João Figueiredo (1979 - 1985), a adotar medidas que amenizavam a rigidez do regime, chegando em 1982 retomar o direito de eleger, por voto direto, o governador do Estado, segundo Werebe (1997).

Para fugir da miséria a população do Norte, Nordeste e Centro Oeste migram para o Sul do país aumentando a marginalidade social e escolar das crianças e jovens que acabam se envolvendo com a delinquência, a prostituição e drogas (WEREBE, 1997, p. 83). Enquanto no país a crise econômica e social crescia, a população participava da eleição presidencial e via o Brasil cada dia mais envolvido com escândalos de corrupção.

Na Constituição de 88, após aclamação dos movimentos sociais o art. 6º versa que são direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

2.3 Participação na escola: Colegiados e Instituições Escolares.

No final da década de 70 e início da década de 80, movimentos sociais em desagravo ao extenso período de ditadura ao qual o Brasil foi lançado, motivaram intensas discussões no país interfeririam na elaboração da Constituição de 88 que se caracteriza, no entendimento de Cury (1992), por

forte inclinação nos direitos sociais, incorporada por reivindicações de democratização.

Para Cury (1992) a Constituição de 88 destina maior espaço à educação, que as anteriores homologadas no país, motivadas pelas mesmas discussões que acabaram influenciando a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

No entanto, as discussões sociais e políticas sofrem alterações ao longo da década de 90, com a apropriação dos ideais neoliberais pelo Estado que inicia o processo de retirada de responsabilidades na implantação de políticas públicas, delegando ao setor privado parte do que antes assumia integralmente.

Como o interesse da presente pesquisa é a relação família-escola, essa reflexão aqui proposta será restrita ao que se refere à responsabilidade da educação pela família e pelo Estado; assim interessante observar que na Constituição de 88 no art. 205 versa que a educação é 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.

Já a LDB 9394/96 em seu Art. 2º disciplina que 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.

É possível perceber a inversão que o poder público dá aos agentes responsáveis pela educação. Se na Constituição de 88 vem em primeiro lugar a obrigação do Estado, na LDB/96 a família é mencionada em primeiro lugar o primeiro lugar. Essa inversão pode estar relacionada às pressões sociais reivindicatórias, e no segundo momento com a retirada estratégica do Estado, parcelando a responsabilidade à iniciativa privada (CONTI, 2013, p.283), no caso específico à família.

Surge então, o movimento de revitalização dos Conselhos Escolares e o poder público passa a incentivar a participação da comunidade escolar, estimulando a co-gestão.

A contextualização da participação democrática na educação brasileira não terá o mesmo recorte apresentado sobre a família, uma vez que as referências históricas que foram encontradas remontam à Primeira República.

A discussão sobre a participação democrática nas instituições escolares vem sendo realizadas no Brasil desde a Primeira República (1889 – 1930) com o propósito de oferecer educação de qualidade. Leis vêm sendo elaboradas e implantadas, porém a democratização do ensino ainda está em pauta atualmente, suscitando reflexões e questionamentos quanto ao acesso, a qualidade e a participação dos sujeitos sociais envolvidos no processo.

A primeira ação efetiva para regularizar a participação na gestão escolar foi estabelecida na Lei nº 5692/71 que implantou nas instituições públicas de Educação Básica os Conselhos Escolares que possibilitaria a participação da comunidade escolar na gestão que pretendia ser democrática participativa.

Esse colegiado, formados por representatividade dos diversos sujeitos sociais da instituição escolar, tinha como propósito, interesses coletivos da ação pública como mecanismo político de superação da centralização do poder. A eleição dos representantes feita pelos membros da instituição e somente os escolhidos teriam direito de votar sobre os assuntos a serem decididos.

Segundo Libâneo (2004), para que haja a efetivação da participação é fundamental que exista autonomia, possibilitando ao indivíduo a escolha do seu direcionamento. No desenvolvimento das reflexões aqui expostas será possível constatar que a autonomia na gestão democrática escolar sofreu interferências estatais, como a resistência do próprio gestor escolar.

Ao se referir à autonomia na gestão democrática, Libâneo (2004) define que a participação deve ser considerada como trabalho em equipe, com as pessoas trabalhando num sistema colaborativo, tendo uma meta que, no caso da gestão escolar, é a formação e aprendizagem dos alunos. Porém o autor assevera que para a efetivação do trabalho colaborativo, é fundamental partir do desejo da equipe envolvida.

Ponto muito importante a ser considerado, uma vez que no levantamento do estado do conhecimento constatou-se a dificuldade na

efetivação das ações democráticas nas escolas pela falta de inspiração colaborativa dos sujeitos sociais envolvidos.

A prática de participação popular no Brasil não é algo que se encontre no cotidiano de maneira natural, historicamente a população não vivenciou espontaneamente este direito. Alerta Libâneo (2004) que o exercício participativo deve ser trabalhado diariamente, não basta ser imposto. Também não pode ser entendida como um mecanismo formal, um ritual ou ainda uma imposição legal. Deve estar presente nos meios, ações e ter condições favoráveis, levando a comunidade escolar a repensar a cultura de participação.

Assim, o gestor escolar precisa criar condições favoráveis aos sujeitos sociais para poderem interferir na gestão da escola, por meio de tomada de decisões bem como, com a responsabilização pelos processos que advirem das decisões.

Para Libâneo (2004) a exigência da participação da família na gestão da escola corresponde a uma nova forma de relação entre escola, sociedade e trabalho, o que leva a práticas de descentralização, autonomia e coresponsabilização. Com isso, espera-se que a família esteja engajada nas questões escolares e o Conselho de Escola é o canal para que a participação se efetive.

Existem outros mecanismos de participação dentro da instituição escolar, como o Grêmio Estudantil e o Conselho de Classe (espaço participativo de alunos e pais com objetivo de discutir resultados avaliativos), em que há possibilidade para atuação. É fundamental conhecer como esses colegiados funcionam e buscar no histórico do país a evolução dessas instituições para entender a dificuldade que há em conseguir com que a família participe efetivamente. Entretanto, essa pesquisa, dedica-se especial atenção ao Conselho Escolar.

Atualmente o Conselho Escolar tem função deliberativa, discute problemas, aprova e encaminha para soluções. Elabora normas internas, discute o Projeto Político Pedagógico⁶ e a organização e funcionamento da

⁶ Projeto que reúne propostas de ação concreta a executar durante o ano letivo vigente, considerando a escola como espaço de formação, por meio de atividades educativas, de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos que atuarão individual e coletivamente na sociedade.

escola. Exerce função fiscal, acompanha a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, garantindo o cumprimento das normas escolares, mobilizando e promovendo a participação integrada dos segmentos representativos da escola e da comunidade.

A atuação do Conselho é ampla, tem como atribuições a elaboração do regimento interno deste colegiado, e ainda, a elaboração, discussão e aprovação do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar. Pode propor alterações curriculares, metodológicas, didáticas e administrativas, acompanhar os resultados e indicadores educacionais (evasão, aprovação e aprendizagem). Elaborar plano de capacitação dos conselheiros, aprovar e fiscalizar plano de aplicação de recursos financeiros, promover intercâmbio com outros conselheiros escolares, sem desconsiderar a legislação vigente e a autonomia da escola.

A composição do Conselho Escolar depende do regimento de cada rede de ensino e/ou escola, porém a maioria é composta por representantes de pais, alunos, professores, especialistas da educação e demais funcionários eleitos por seus pares, sendo o diretor seu presidente nato.

No entanto, historicamente sofreu alterações desde sua idealização no início da Primeira República (1889 – 1930). Os ideais liberais incorporados à cultura brasileira a partir de modelos estrangeiros desencadearam debates que suscitaram na sociedade brasileira a necessidade de participação na sua construção. Levaram ao espaço escolar propostas de organização de pessoas que inferissem na problemática escolar, aumentando a interação entre as instituições família – escola.

A questão da participação para Branco (1996) estava associada a temas como democracia, progresso e desenvolvimento, incentivando o agrupamento de pessoas preocupadas com a reestruturação da educação já na década de 20.

Em 1931 foi criada a Associação de Pais e Mestres (APM) como órgão auxiliar da escola de maneira informal, no entanto na década de 70 foram institucionalizadas e, posteriormente, tentou-se delegar às famílias as responsabilidades e os encargos com a educação.

Branco (1996) credita a origem dos movimentos de associação de pais sofreu à influência dos ideais pedagógicos marcados pelos anseios democráticos na 1ª República (1889 – 1930) que defendiam a necessidade de ampliação da rede escolar, vendo num aumento quantitativo de unidade escolar a diminuição do analfabetismo e o desenvolvimento do país. Defendiam a importância do envolvimento da sociedade civil nas lutas pela escolarização da população e nas mudanças na Educação.

Nesse período da história da Educação ocorreram várias reformas de ensino como a Reforma Lourenço Filho (1923), Reforma Anísio Teixeira (1925), Reforma Fernando de Azevedo (1928) e Reforma Carneiro Leão (1928). Nesse contexto surgiu as APM com o interesse de aproximar a comunidade as discussões a respeito das políticas educacionais e da organização escolar (BRANCO, 1996).

Na década de 30, segundo Antonio (2008), existia no Brasil as APM subordinadas à Diretoria de Ensino e dirigidas pelo Rotary Club⁷, inspirada no modelo norte americano, porém com caminhos históricos distintos.

Segundo Antonio (2008), Lourenço Filho ao assumir a Direção Geral da Instrução Pública em São Paulo (1931), impulsiona a criação das APM nas escolas públicas paulistas, propondo diretrizes gerais e que obedecessem a uma regularização específica elaborada por cada escola, com caráter voluntário, formada por pais e professores.

Sua regularização acontece em 1934 quando foi elaborado o 1º Estatuto Padrão, estabelecendo o diretor da escola como presidente da associação, o que é mantido até a atualidade. Vincula a associação aos órgãos governamentais e englobando pais, alunos e professores e não apenas os envolvidos em questões educacionais, além de direcionar a aplicação das verbas arrecadadas, colocando-a como responsável parcial pela manutenção financeira de melhorias da escola, funcionando com as Caixas Escolares criadas na década de 20.

As Caixas Escolares, criadas e em funcionamento desde 1892, segundo Antonio (2008), com a finalidade de facilitar a frequência obrigatória de crianças

⁷ Organização de líderes de negócios e profissionais, que prestam serviços humanitários, fomentam um elevado padrão de ética em todas as profissões com o propósito de estabelecer a paz e a boa vontade no mundo.

denominadas carente à escola primária. Neste período histórico o marechal Deodoro da Fonseca assumia a presidência da república por pressão do Congresso Nacional, cargo assumido provisoriamente em 1889 com o fim do reinado de D. Pedro II. A instituição da Caixa Escolar cabia ao governo, supervisionada pelo diretor geral da Instituição Pública, com diretoria autônoma eleita pelos contribuintes e alunos da escola. Os recursos dessa caixa eram constituídos pelo Estado anualmente, pelas Câmaras Municipais, por donativos e contribuição dos sócios. Ao aluno carente seriam fornecidas roupas, calçados, merenda, remédio, material escolar e hospedagem em colônia de férias.

Com o surgimento da APM objetivando instituir discussões sobre questões pedagógicas, as Caixas Escolares continuaram funcionando com caráter financeiro de assistência ao aluno carente até 1971, porém se restringindo a arrecadar fundos para pequenas necessidades de alunos carentes como a doação de uniforme.

Relata Branco (1996) que o Estatuto Padrão vigorou até 1958 quando passa por reforma que propõe maior participação dos pais e reforça a função da APM em oferecer assistência ao aluno, comprometer-se com a melhoria do ensino e intensificar a integração com a comunidade. A partir de 1963 o diretor é instituído como presidente-nato, descaracterizando o propósito democrático-participativo, como afirma Branco (1996).

Nesse período as Caixas Escolares e a APM se fundem tornando-se responsáveis pela arrecadação de fundos, integração da comunidade-escola, a melhoria da aprendizagem, além dos cuidados com a limpeza e manutenção do prédio, desviando o foco da APM.

Branco (1996) analisa o perfil da APM ao longo do período histórico, aponta que desde sua formação teve como propósito um caráter democrático, objetivando a melhora do processo educacional, no entanto afirma que, sua autonomia esteve nas mãos dos governos interessados na centralização do poder político do Estado.

As lutas por mudanças a favor da escolarização da população brasileira, não se restringiram à sociedade, mas chega à política com reformas de ensino.

Destaque ao papel de Lourenço Filho, um dos propulsores do movimento para a criação da APM.

O caráter democrático e autônomo da APM é retomado com a saída de Vargas do governo e a proposta de fortalecimento do movimento é novamente frustrada quando a Lei de Diretrizes e Base de 1961 no artigo 115 apenas recomenda que as escolas estimulem a organização da associação, demonstrando a alternância de função e importância que os governos foram dando à APM.

O Estatuto do Magistério Paulista, Lei Complementar nº 444/85 estabelece o Conselho de Escola com a competência de priorização e aplicação dos recursos financeiros. Atualmente, além de instâncias obrigatórias, a APM e o Conselho de Escola têm caráter jurídico e respondem pelo aprimoramento do processo educacional, pela assistência ao aluno e pela integração família – escola – comunidade.

Desde 2008 a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem desenvolvendo ações integradas com outros sistemas de ensino no sentido de implementar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica. Participam do programa o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Para a implantação do programa, organizaram material didático pedagógico destinado a dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais para que possam subsidiar capacitações de conselheiros escolares, por meio de cursos presenciais ou à distância. Tem como objetivo suscitar debate sobre o importante papel do Conselho Escolar.

Os temas tratam da democratização da escola passando pelas questões pedagógicas como currículo, valorização do profissional da educação, indicadores da qualidade da educação até financiamento da educação no Brasil.

Entender os mecanismos e ideais de participação popular na gestão escolar e as políticas públicas de centralização e descentralização de poder ao longo da história da educação vem sendo foco de observação e análise de vários pesquisadores.

Dentro da instituição escolar a participação da família e da comunidade no Conselho Escolar significa que há o reconhecimento deste colegiado como mecanismo democrático, porém na prática reconhece-se o distanciamento entre o que é descrito nos documentos oficiais e no cotidiano escolar.

Para evidenciar a importância da temática procedeu-se a revisão de literatura com recorte entre 1992 a 2012, considerando as bases de referência acadêmica – científica: Scientific Electronic Library Online (SCIELO)⁸, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹⁰, sobre Conselho Escolar.

Considerou-se o período entre 2007 e 2012 em que foi publicada uma monografia, três dissertações, três encartes de formação e capacitação pelo governo vigente e dezenove artigos científicos, sendo que o período de maior incidência de publicações foi a partir de 2003.

Das publicações entre 2007 e 2012 sete delas tiveram a avaliação da participação da família e da comunidade como objeto da pesquisa, sendo: “Atuação de Conselhos Escolares em redes municipais - destaque no IDEB” - Alves (2011); “Conselho Escolar: a comunidade participando da gestão escolar” – Costa (2011); “A descentralização da gestão financeira para a escola” - Yanaguita (2010); “A escola e a importância do Conselho Escolar” - Lima (2010); “Conselho Escolar: uma perspectiva de construção da democratização da Escola Pública” - Delfino (2009); “Conselho de escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática” – Souza (2009); “Conselho gestor como elemento de gestão democrática e de controle social de políticas educacionais” – Mendonça (2004).

Essas pesquisas denotam preocupação com a forma da participação do Conselho Escolar na gestão democrática, a avaliação da participação dos

⁸ Biblioteca eletrônica que abriga os periódicos científicos brasileiros.

⁹ É uma agência de fomento à pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

¹⁰ O instituto desenvolve pesquisas que subsidia o planejamento de políticas públicas, programas sociais e de desenvolvimento.

diversos segmentos que compõem o Conselho Escolar, uma vez que este é composto pelo gestor da escola, representantes dos professores, pais, alunos, funcionários e comunidade.

Tais estudos analisaram o Conselho Escolar enquanto instrumento democrático na gestão da escola, a participação nas políticas públicas educacionais por meio de conselhos de controle social, exame do papel da autonomia da escola e participação da comunidade no contexto das reformas de gestão escolar nas últimas décadas e aprofundaram os conceitos de gestão democrática e participação.

Cinco publicações se ocuparam em analisar as políticas públicas de descentralização da gestão financeira para a Escola Pública desde a década de 1990 até a atualidade. O histórico do surgimento da APM no Brasil e os ideais de participação da comunidade e sobre políticas direcionadas à gestão da educação básica por meio da análise da proposição de ações, programas e estratégias articuladas pelo governo federal, sendo: “Conselho Escolar: participação como elemento de democratização” - Taborda; Silva; Carvalho e Jesus (2012); “Conselho Escolar como unidade executora: padronização e nova atribuição” – Taborda (2009); “Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares” – Aguiar (2008); “Implicações do programa dinheiro direto na escola para gestão da Escola Pública” - Adrião; Peroni (2007); “Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas – Dourado (2007).

Destaca-se ainda as seguintes publicações: “Conselho Escolar e direito à educação” - Alves (2012); “O Conselho Escolar como componente da gestão democrática e o financiamento da educação” - Fernandes; Costa e Melo (2012); “O Conselho Escolar como instrumento de articulação e mediação da gestão democrática em escolas municipais de Manaus” - Dutra (2012); “Conselho Escolar a comunidade participando” - Costa (2011).

A revisão ainda permitiu o levantamento de estudos que apontaram para o processo de formação e capacitação dos conselheiros, a atenção ao Conselho Escolar como espaço de direito à educação e instrumento democrático, e ainda sobre as iniciativas já em andamento de alguns Conselhos Escolares seus problemas e expectativas: “Gestão democrática e a

relação com a violência e a indisciplina na escola: o papel do Conselho Escolar” - Almeida; Parra (2011); “Conselho Escolar algumas concepções e propostas de ação” - Luiz (Org.), (2010); “Instâncias colegiadas (Conselho Escolar e grêmio) e a participação da educação de jovens e adultos (EJA) na gestão escolar de uma Escola Pública municipal de Maceió/ AL” - Lima; Santos e Prado (2010); “Por uma sociedade educadora” – Pacheco (2005); “Conselhos Escolares – MEC”, (2004),

É possível afirmar que o foco dos pesquisadores se concentra nas políticas públicas e nos ideais que fomentaram o surgimento dos Conselhos Escolares e das políticas públicas que dão sustentação para que este colegiado se efetive como espaço democrático não somente dentro da instituição escolar como no sistema de ensino de forma mais ampla.

Quanto às considerações apresentadas nas referentes pesquisas observou-se que oito delas apontam para a dificuldade que os conselheiros encontram para implantar o colegiado efetivamente com caráter participativo.

Segundo Lima (2010), a democracia participativa situa o Conselho Escolar como expressão da voz da sociedade, porém ressalta que a autonomia prevista a esse colegiado é relativa e que pode avançar na medida em que a própria sociedade avançar na discussão sobre o que é democracia e como efetivá-la.

As considerações de Costa (2011) convergem para as já apontadas anteriormente por Lima (2010), em seu entendimento faz-se necessário que espaços de reflexão sejam criados para que a comunidade escolar se apodere do processo participativo, se fortalecendo e então vislumbrando novos tempos para que a gestão democrática se efetive.

Taborda, et al (2012) amplia o olhar sobre a dificuldade em efetivar a participação, assevera que vem pelo fato da democratização do ensino ter vindo por força de decreto, portarias e resoluções, não foi resultado da concepção que os seus agentes teriam sobre gestão democrática e participação. Afirma que a tomada de consciência não se dá espontaneamente, requer acreditar e construir devidamente essa realidade.

Há claramente uma dificuldade em se efetivar a democracia participativa na gestão escolar e quem evidencia isto é Delfino (2009), quando aponta que

na década de 80 o Brasil vivenciou debates significativos sobre questões educativas que anteriormente foram abafadas pela ditadura militar. O autor lembra que ao rever estudos sobre a cultura de participação pode entender a resistência das pessoas em participar de pequenos espaços que estão disponibilizados.

Outra variável apontada nas publicações como fator dificultador para a participação efetiva nos Conselhos Escolares é o controle do colegiado pelo gestor escolar – presidente nato do Conselho. Para Souza (2009) a urgência de alguns assuntos do cotidiano escolar leva o gestor escolar a tomar decisões centralizadoras e menos dialógicas. Afirma que a comunidade escolar reconhece a autoridade da gestão escolar e a possibilidade de reconhecer a autoridade política do Conselho Escolar não encontra simpatia da parte de alguns gestores.

A articulação da função e autonomia do Conselho Escolar pelo Estado é outra variante muito encontrada nestas publicações, demonstrando a preocupação quanto a real autonomia do colegiado.

Alves (2010) chega à mesma consideração, aponta que no período de 2001 a 2008 os assuntos de interesse do Conselho Escolar foram ampliados para além do acompanhamento da organização escolar, passa a acompanhar o desenvolvimento pedagógico, a melhoria do ensino, o resultado das avaliações externas, a participação dos pais, a violência na escola e o acompanhamento e fiscalização financeira, porém aponta que no final dos seus estudos não encontrou evidências de que os conselheiros acompanhassem todas essas variantes escolares.

Segundo Conti e Luiz (2007), desde a década de 1980 há uma ideologia política dominante formulada pelo capital internacional sob o discurso de responsabilização da sociedade para o enfrentamento dos problemas das nações, principalmente na educação, reforçando a ideia de participação, abrindo espaço para a retirada do Estado e fortalecimento do Terceiro Setor.

A descentralização da gestão financeira para a escola prevista na LDB e PNE (Plano Nacional de Educação) foi concretizada por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), porém o montante do recurso não é suficiente para suprimir a totalidade das necessidades da instituição escolar,

demandando pela busca de outras fontes de recursos financeiros dentro da escola.

Segundo Yanaguita (2008), essa descentralização descrita por Conti, Luiz (2007) e Antonio (2008) leva o gestor escolar a enfrentar o desafio da efetiva ou não participação do Conselho Escolar, tendo nele o centralizador da gestão dos recursos financeiros, ou seja, pode acontecer a ausência de pais participantes no colegiado, ficando para o gestor o controle do financeiro por não ter com quem compartilhar.

A reflexão possível a partir da leitura das publicações é que a APM /Conselho de Escola foram instituídos para atender anseios de participação da comunidade escolar na organização e funcionamento das escolas e de democratização, e esses foram sofrendo alterações de acordo com interesses políticos e financeiros, propiciando mais ou menos autonomia. Entretanto, constata-se que a partir da década de 80 as discussões têm se intensificado como movimento de democratização da gestão escolar incluindo formas de participação da família, sendo apontada como vetor de melhoria no ensino, como já foi apontado na revisão de literatura nesta pesquisa.

O Conselho Escolar atualmente tem a função relevante de democratizar a gestão escolar, atuando na implementação do projeto político pedagógico. Apesar de ser reconhecido como canal efetivo de participação democrática, ainda traz consigo dificuldades no funcionamento, devido a fatores culturais de atuação participativa popular, por ter uma autonomia relativa e de relação de poder com o gestor escolar.

A importância desse colegiado é consenso nos meios acadêmicos e, desde 2008, o Estado vem investindo em formação continuada e à distância para abrir espaços de reflexão com o propósito de capacitação e fortalecimento dos Conselhos, porém os resultados desse investimento poderão ser evidenciados por meio de pesquisa específica, uma vez que a presente pesquisa aborda o colegiado como uma das formas de participação da família na vida escolar dos filhos.

2.4 Relação Família – Escola

Para construir o panorama histórico da relação família-escola retoma-se o período de colonização do Brasil, com enfoque no período que compreende os séculos XVI e XVII, período em que as famílias conviviam com situações adversas, poucas possibilidades de trabalho e ascensão social, levando o indivíduo comum a não valorizar a instrução, numa realidade que ensejava apenas a luta pela estrita sobrevivência, ignorante do mundo (bruta), não havia como valorizar o saber escolar, a ciência (VILLALTA, 1997, p. 353).

No início do séc. XVIII esse contexto ainda não tinha se alterado, os filhos dos senhores de engenho aprendiam as primeiras letras com as negras que os amamentavam, normalmente com graves erros de pronúncia. A maioria dos senhores de engenho e dos grandes comerciantes europeus era analfabeta e não fazia questão em mudar essa realidade. Não valorizavam e não investiam na educação para os filhos. Como as famílias contavam com a mão de obra dos filhos, entendiam que a escola afastava os rapazes do trabalho do campo e das oficinas, interferindo na produção.

Segundo Villalta (1997), em meados do séc. XVIII, a situação era diferente na Comarca de Sabará, Vila Rica e Serro Frio que não mediam esforços para investirem na formação dos seus filhos. A sociedade mineira valorizava a instrução fazendo grandes sacrifícios para educar os filhos, tinha medo que estes herdassem os valores e cultura dos negros e índios e entendiam que a instrução abria as portas para os cargos públicos.

Interessante destacar nos estudos realizados por Villalta (1997) que no início do séc. XVIII os cafeicultores do Vale do Paraíba Fluminense pouco gastava com a instrução escolar.

Somente após meados do séc. XVIII aponta Villalta (1997) que ocorre a mudança na valorização da instrução pelas elites, proprietários de terra e plantação e grandes comerciantes, que passam a ver o ensino com maior prestígio, no entanto com acesso irregular pelos diversos grupos sociais.

Às diferentes condições sociais, diferentes oportunidades eram oferecidas. A instrução era oferecida de maneira elitista, o acesso a leitura,

escrita e a matemática eram restritas aos homens, desde que pertencentes às classes abastadas. Trabalhos domésticos como costurar, lavar, fazer rendas eram afazeres femininos. Os filhos de pessoas que não tinham influência financeira ou social poderiam ser dados a outras famílias para trabalhar e aprender um ofício em troca de sustento e criação, sendo os filhos de lavradores entregues a lavradores, e os filhos de oficiais mecânicos, a outros oficiais, segundo relata Villalta (1997).

Nas escolas públicas, no século XVIII, a relação entre mestres e aprendizes era formal e se caracterizava pela aprendizagem do ofício, o que para Villalta (1997) valorizava a habilidade e a reprodução da obediência e aceitação da divisão social. Alguns negros exerceram a função de mestres, devido seus conhecimentos, o meninos que os tinham como professores a lhes ensinar as primeiras letras aprendiam com mais facilidade, pois esses eram mais dóceis que os mestres régios e os padres.

Por imposição da Coroa Portuguesa o idioma português era ensinado e visto como uma forma de preservação da Colônia. No séc. XVIII a circulação de livros era controlada pela Coroa, criando uma política de difusão do português.

No século XVIII, quem não tinha acesso à Escola Pública ou às escolas familiares restava o aprender fazendo, adquirir as ferramentas necessárias para garantir a subsistência e assim era mantida a reprodução dos papéis sociais que a cada um era reservado na sociedade da época, como explica Villalta (1997).

O controle e a dificuldade imposta para acessar os livros vinham do receio da Corte e da Igreja de que mediante o conhecimento o indivíduo se tornasse mais resistente às imposições, sendo fonte de inquietação, de questionamento e, no limite, de ruptura dos laços coloniais (VILLALTA, 1997, p.347).

Restritos em quantidade e escritos em inglês e francês relata Jancsó (1997) que precisavam ser traduzidos e, posteriormente, lidos em reuniões literárias, onde eram transcritos. Muitas das informações que circulavam nessas reuniões eram escritas em versos, gênero comum na época.

Novo esforço de acomodação cultural se deu com a chegada do imigrante no continente, o movimento de imigração em massa no Brasil aconteceu entre 1870 e 1930. No início do período de adaptação, jornais eram veiculados nos idiomas do imigrante, contendo notícias do país de origem e matérias que podiam auxiliar a inserção do grupo étnico na vida da cidade.

Diante da dificuldade de encontrarem moradia cresceram os cortiços, principalmente na cidade de São Paulo, onde reinava a promiscuidade, a precariedade das condições de vida e a extrema pobreza.

Enquanto isso, segundo Werebe (1997) afirma que movimentos da sociedade buscavam acesso nas escolas públicas e o poder público conciliava espaço de atuação com a Igreja, uma vez que o Estado não conseguia oferecer a expansão da Escola Pública.

O contexto histórico-social aqui trazido estabelece o cenário de fundo para discorrer sobre o desenvolvimento formal e informal da criança, pois segundo Dubar (2005), Dessen e Polonia (2007), asseguram que para abordar sobre desenvolvimento da criança em idade escolar, faz-se necessário analisar os dois contextos formativos, escola e família, em que ela está inserida, considerando a interdependência existente entre ambos.

Szymansky (2006) aponta para a prática educativa familiar acentuando sua importância enquanto processo de socialização e afirma que tem os membros mais velhos da família como agente e os mais jovens como receptores, transmitido a cultura familiar, seus valores e afetos. Esse processo intergeracional é longo, sem ter um tempo fixo, se constitui na troca contínua de afeto, relações e conhecimentos, possibilitando a internalização do sentimento de pertencimento.

Dessen e Polonia (2007) discorrem quanto ao papel da escola no desenvolvimento do aluno, que pode chegar à superação das dificuldades sociais, familiares e de aprendizagem, se o trabalho pedagógico for inovador e estimulante, levando o aluno a superar a negatividade do meio. Considerando a negatividade como a desestrutura socializadora da família, questão já trazida por Szymansky (2006).

Porém, o desenvolvimento ocorrerá mais plenamente se contar com a participação da família. Assim, estudar os diversos contextos de formação e

sua inter-relação no desenvolvimento da criança pode levar a identificação dos aspectos dificultadores que interferem e que impedem que as ações sejam colaborativas. No entanto, no presente estudo serão consideradas a família e a escola, uma vez que outros espaços sociais também interferem na formação do indivíduo.

Há pontos de convergência entre as práticas educativas da escola e da família, pois dividem a responsabilidade de socialização e formação do indivíduo, porém diferem em estratégia e estrutura e se complementam, originando a inter-relação, que poderia ser harmônica, porém há algumas divergências.

Escola e família têm em comum o papel de socializar e de formar, mas encontrar consenso quanto à definição do papel da escola não é uma tarefa simples. Nos estudos apresentados por Dessen e Polonia, (2007) e Silveira e Wagner (2009) apontam que a escola é considerada espaço de interação que articula e sistematiza os conhecimentos produzidos socialmente, por meio do currículo. Já Paro (2008) afirma que a escola visa à realização eficiente dos objetivos, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e procedimentais, por meio de regras de convivência e práticas pedagógicas.

Szymansky (2010) esclarece a distinção entre a função da família e da escola, pontuando que essas instituições têm em comum o objetivo de preparar os jovens para a inserção social, garantindo a continuidade da vida em sociedade, porém a escola tem particularidades que não cabem à família. A pesquisadora enfatiza que a prática educativa da família difere em objetivo, conteúdo, métodos e no padrão afetivo da prática da escola.

Fica evidente a necessidade de entender essas instituições relacionadas e não separadamente. Para Silveira e Wagner (2009), a relação família - escola pode ser vista e analisada tanto pela ótica da sociologia como da psicologia. Ao analisar essa relação sob a ótica da sociologia pode-se focar as diferenças sociais e culturais que as envolve, as expectativas que cada tem em relação à aprendizagem e ao aluno.

Já na ótica da Psicologia a abordagem é feita focando o papel socializador da família ou da escola, considerando que, cabe à família a socialização primária, a inserção cultural e valoral existente na sociedade,

enquanto à escola cabe o conhecimento da produção histórica da sociedade e a inserção no mundo do trabalho.

Na pesquisa de Oliveira (2002) são abordadas tanto as diferenças sociais e culturais que envolvem as expectativas da família em relação à escola, como o papel socializador das duas instituições. Esclarecer sobre a parceria escola – família, as condições socioculturais da família e o quanto sua dinâmica psicológica interfere sobre a instituição escolar, evidencia a estreita ligação de dependência entre a dinâmica familiar e o sucesso escolar.

Nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – lei 9394/96 de dezembro de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, a escola assume a finalidade de desenvolver a criança em sua globalidade, assegurando a formação indispensável para que este atue como cidadão, possa se inserir no mercado de trabalho e em estudos de níveis superiores e, por extensão, transformar a sociedade.

Nesse processo, a família propiciará a condição básica para o cumprimento das disposições legais e oferecendo dados sobre sua dinâmica estrutural e formativa, propiciando à escola melhores condições para que esta escolha as mais adequadas estratégias educativas.

Segundo Pinto, Garcia e Letichevsky (2006), apesar da família ter uma tarefa compartilhada com a escola, tem demonstrado dificuldade em manter seu papel de primeira instância socializadora. Por sua vez, a escola tem especificidade técnica que pode proporcionar à família apoio na efetivação do seu papel, produzindo cada qual sua própria subjetivação e sua própria existência através do diálogo.

Efetivar esse diálogo e estabelecer uma parceria que atinja o objetivo comum de ambas, o desenvolvimento da criança, prevê envolvimento, participação, e isso, apesar de ser própria do ser humano, demanda a superação de muitos obstáculos.

Todo ato de participar oferece vantagens para ambos os lados e a motivação pode ser de cunho pessoal, na tentativa de resolver um problema, coletivo ou por satisfação.

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, bem como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros (BORDENAVE, 1989, p.16).

A efetivação da participação depende do espaço criado para que ela aconteça, pode ser determinada pelas qualidades pessoais, dos interesses, conflitos e funções distribuídos pelos envolvidos no grupo familiar, escolar, empresarial ou social onde se espera que a participação aconteça.

Para Oliveira e Marinho-Araujo (2010), a escola nem sempre se abre para a participação efetiva dos pais, que têm a participação limitada ao controle do comportamento do filho, caracterizando uma participação superficial. A participação esperada pela escola vai além dessa limitação, mas nem sempre a família está preparada. Portanto, a escola que detém profissionais preparados, deveria ajudar a família a se inserir no contexto escolar, inclusive prevendo essa participação no projeto político pedagógico.

Szymansky (2010) recomenda a parceria colaborativa entre família e escola como reconhecimento e respeito mútuo. A escola olhando para a família sem preconceito, buscando reflexões sobre boas leituras; inserindo a família na linguagem da escola, estabelecendo contato pessoal entre o corpo docente e as famílias para se conhecerem, ambos identificarem as práticas educativas que utilizam, lembrando que o processo de socialização primária cabe à família.

Freitas (2009) defende que essa interação ocorra ao longo do ano letivo, tendo nas reuniões de pais espaço para a troca de informações e interação entre a família e a escola para discutir o processo educacional, encontrando soluções conjuntas que não se resumam a fechamento de notas.

O autor alerta que muitas vezes a escola despeja informações negativas obtidas no decorrer do bimestre, com o intuito de uma posterior punição por parte da família aos alunos que apresentaram desempenho insatisfatório. Freitas (2009) assevera que cabe à escola a responsabilidade em planejar as reuniões considerando as expectativas dos participantes, com temas e

propostas coerentes com a realidade social das famílias, favorecendo interação.

Segundo Paro (2008), a escola não se abre plenamente para que a família se integre às ações educativas, dificultando a participação. Necessitaria que tivesse no Projeto Educativo ações planejadas para a participação da família. E alerta quanto ao sentimento que os pais menos esclarecidos possam ter em relação à equipe pedagógica da escola, sentimento esse, de um possível constrangimento em se relacionarem com pessoas diferentes, socialmente, economicamente, nível de escolaridade e status acima dos seus. Paro (2008) sinaliza que há um "fechamento" à participação das famílias na escola, no sentido da falta de ações previstas para essa integração.

As dificuldades de relacionamento entre escola e família, segundo Szymansky (2006) ocorre também no estabelecimento de regras e ocupação de espaços, relações e processos visíveis e invisíveis, papéis instituídos e disciplinadores. Silveira e Wagner (2009) evidenciam o contato entre família e escola no reconhecimento do comportamento do aluno. Alertam que muitas vezes a família, ao ser chamada à escola para dar ciência a um comportamento inadequado socialmente do filho, sente-se constrangida pelo julgamento que a escola possa fazer da sua condução enquanto pais, de ser identificada por sua ineficiência na socialização do filho.

Para Bezerra e Sena (2010) por vezes há divergências entre as regras e valores propostos pela escola e pela família dificultando o estabelecimento do diálogo e por extensão a parceria. As cobranças efetivadas pela escola precisam encontrar eco na família, pois se a família não validar a tomada de decisão da escola, o distanciamento será inevitável, dificultando ou rompendo o entendimento entre ambas.

Somente um trabalho planejado e estruturado a favor da construção de um relacionamento harmonioso, segundo Bezerra e Sena (2010) podem estabelecer nos pais um sentimento de pertencimento. Dessa forma, a família passaria a participar nos momentos em que é convocada, e sentir-se-ia segura para estabelecer parceria com a escola, que a tornando mais saudável, pode atingir a melhoria na aprendizagem da criança, melhores resultados no sistema educacional e, num movimento mais amplo interferir nas políticas educacionais.

A parceria entre a escola e a família é fundamental, entretanto, é possível indagar os níveis de participação possíveis nessa relação, que vão desde o acesso a informações básicas, a elaboração de objetivos, planos e tomada de decisões que passam pela decisão daquele que, no grupo específico, assume o papel de dirigente, até chegar à autogestão quando todos assumem a responsabilidade excluindo o poder decisório de um único membro.

Nem todas as pessoas participam da mesma maneira [...]. O sucesso da participação descansa em parte no aproveitamento da diversidade de 'carismas', sem exigir comportamentos uniformes e pouco naturais das pessoas (BORDENAVE, 1989, p. 79).

No contexto escolar a participação está diretamente ligada ao envolvimento da comunidade na instituição e vice e versa, no estabelecimento do diálogo, na maneira de resolver os conflitos e na diminuição dos ruídos na comunicação. O percurso pode ser iniciado pela escola, no sentido de ir até os pais para, ouvindo-os, entender o que pensam suas expectativas e perspectivas futuras.

Para Oliveira (2002) a interação dos pais na escola já é preconizada pela participação da Associação de Pais e Mestres (APM). Esta instituição jurídica tem por finalidade a integração família-escola-comunidade, além de colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar. Pressupõe-se ainda a integração com o Conselho de Escola que nas escolas públicas tem caráter deliberativo.

O sucesso da escola, que representa a promoção social às famílias, precisa mobilizar os diversos segmentos da sociedade e os pais têm um papel fundamental nesse processo, pois são capazes de mobilizar a comunidade, emitem opiniões e podem partilhar com os órgãos propositores de políticas públicas as mesmas preocupações (PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006).

O resultado das avaliações externas também pode ser um dos critérios utilizados pelas famílias na escolha da instituição escolar (REZENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, COSTA; KOSLINSKI, 2011).

Rezende, Nogueira e Nogueira (2011) assinalam a existência de uma relação entre o perfil das famílias e a escola escolhida para receber o filho. Costa e Koslinsky (2011) tratam da busca, por parte da família que não tem

condições de matricular o filho em escola particular, por vaga em Escola Pública. Muitas famílias não aceitam qualquer escola, mas as que aparecem num *ranking* com bons resultados nas avaliações externas promovidas pelo poder público, na tentativa de selecionar a melhor opção possível aos filhos.

Lahire (1997) aponta sobre a necessidade de planejar o tempo da criança em relação as tarefas escolares, enfatizando a influencia que essa organização tem no sucesso ou fracasso escolar. Segundo o autor, as famílias que trabalham em organizações empresariais pode ser mais fácil a transposição do modelo, mas afirma Lahire (1997) que pode parecer mais complicado para uma família em que o pai ou mãe esteja desempregado e tem uma relação diferente com o tempo.

A família para Lahire (1997) pode acompanhar a vida escolar da criança através do autoritarismo meticoloso ou da confiança benevolente. Moral do bom comportamento, de conformidade às regras, moral do esforço, são os traços que podem preparar consciente e inconscientemente uma boa escolaridade.

Se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque ela é, indissociavelmente, a uma ordem cognitiva (LAHIRE, 1997, p.26). Assim, o aluno que tem a seu favor o espaço doméstico ordenado adquire métodos de organização, o que oferece condições para que as estruturas cognitivas ordenadas e predispostas possam funcionar a favor da aprendizagem da criança.

Se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva (LAHIRE, 1997, p.26).

O êxito escolar pode estar associado a vários casos sociais de supervalorização escolar por parte dos pais de acordo com Lahire (1997). Há pais que sacrificam conforto social, por vezes abrindo mão do lazer, para que os filhos tenham bom rendimento na escola. Lêem o mesmo livro que os filhos para discutir com eles o que leram, preparam mais atividades para os filhos além das tarefas escolares, comprometem seu tempo de descanso para ajudarem os filhos a estudarem, para que os filhos saiam da condição

socioeconômica em que vivem e possam chegar onde seus pais não chegaram.

Afirma Lahire (1997) que esse investimento pode ser mais ou menos rigoroso, de acordo com o projeto familiar e é a capacidade de seu gerenciamento que pode levar a criança a ter sucesso ou a estudar para ter sucesso.

Compreender a forma como a família se organiza e produz saberes a partir das representações que fazem de si e da escola, pode oferecer a identificação e permitir a análise de informações de grandes significados relativos à função e expectativas, sobre seu papel e sobre o que pode construir, junto com a escola, em favor daquele que têm em comum: o aluno. Oliveira (2002) salienta que são a temática escola-família não tem recebido a atenção.

Pudemos constatar a pouca atenção que se tem dado, no terreno das investigações educacionais ao tema escola – família. Tal fato parece estar endossado pela idéia de que essa relação constitui um aspecto secundário, de pouco valor operacional e tecnológico para a prática pedagógica (OLIVEIRA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, corre-se o risco de olhar, viciosamente e com idealismo, o cotidiano com aquilo que se imagina saber. Sem universalismo, é preciso olhar para a relação escola - família, sem desconsiderar a diversidade existente nessa relação, como quem vê e não repara.

Reproduzindo na escola o ver e não olhar quando se questiona a ausência da família no acompanhamento do filho, desconsiderando as variáveis que podem impedir uma participação pré-definida pela escola como ideal. Cabe à escola o desafio de se colocar diante da realidade do ponto de vista de como a família a vê, para desenhar um caminho que possa ser trilhado por ambos, escola e família, tendo como ponto de chegada o desenvolvimento da criança/jovem.

2.5 Panorama atual das pesquisas sobre relação família-escola

Consultando as bases de referência acadêmica – científica, constata-se que a relação família – escola não é um tema novo e vem sendo foco de

pesquisas e estudos, evidência dessa afirmação está em artigos, dissertações e teses que vem sendo publicadas, além de bibliografias que o contemple, aqui apresentados no estado do conhecimento.

O estado do conhecimento tem como objetivo dar a conhecer a quem o realiza um panorama de produções científicas publicadas, contemplando forma, conteúdo, metodologia e resultados já obtidos, possibilitando ao pesquisador uma variação de aspectos que o auxilia a avançar em direções ainda não trilhadas ou confirmando o que foi publicado.

Para a realização do estado do conhecimento estabeleceu-se alguns critérios iniciais que possibilitaram entrar em contato com a produção que vários pesquisadores vêm realizando atualmente sobre o tema proposto nesta pesquisa “relação família- escola”.

O principal critério foi quanto ao período da realização das pesquisas, estabelecendo que fossem retroativos até 2007, uma vez que no espaço de cinco anos muitas atualizações ocorreram, considerando a rapidez do fluxo de informações, característica da sociedade contemporânea. No entanto, alguns artigos anteriores a esse período foram considerados devido a sua relevância para o estudo.

Nesta etapa da revisão de literatura definiu-se por realizar a busca nas bases de referência acadêmica – científica como Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), optando-se pelo descritor “relação família-escola” por se tratar do foco principal da pesquisa. Os artigos selecionados, dispostos na Tabela 1, subsidiam a elaboração da pesquisa.

Tabela 1- Estado do conhecimento

| Número total de publicações sobre “família” dividido por temática | | | | |
|--|-------------|--------------|---------------|--------------|
| Tema | Ipea | Capes | SciELO | Total |
| Relação renda familiar – acompanhamento escolar | 1 | 0 | 4 | 5 |
| Composição familiar | 0 | 0 | 5 | 5 |
| Identidade e valorização | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Relação família – escola | 0 | 2 | 13 | 15 |
| Participação | 0 | 3 | 3 | 6 |
| Escolha da instituição escolar | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Inclusão | 0 | 0 | 2 | 2 |
| | | | Total | 36 |

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O estado do conhecimento conta com o levantamento e leitura de cinco teses e dissertações e trinta e um artigos que foram organizados na tabela 1 e distribuídos pelas temáticas: relação renda familiar – acompanhamento escolar, composição familiar, identidade e valorização, relação família–escola, participação, escolha da instituição escolar e inclusão.

Na base SciELO, considerando os critérios já mencionados, foram encontrados 29 artigos que trazem o enfoque sociológico ou psicológico, uma vez que focam as diferenças sociais e culturais que envolvem as famílias e a instituição escolar, tratam das expectativas que ambas têm quanto à aprendizagem, o desenvolvimento e a inserção social como também mundo do trabalho pelo aluno. Os demais artigos, teses e dissertações foram selecionadas nas bases IPEA e CAPES.

Dos artigos, teses e dissertações selecionados, considerou-se o que tem como temática a relação família – escola como prioridade e na sequência participação, por serem os temas principais que compõem este estudo. Porém,

os demais temas são relevantes para a composição da pesquisa, possibilitando uma visão ampliada e interdisciplinar do objeto de estudo.

Partindo da leitura e do levantamento dos dados nos artigos, teses e dissertações organizaram-se um quadro de referência, construído com o objetivo de organizar os dados coletados, este, fundamentado na proposta de trabalho metodológico da pesquisadora Melania Moroz¹¹ (2002), contendo categorias que possibilitam a organização dos principais tópicos da pesquisa realizada que são: referência, objetivo, abordagem, enfoque, método e resultados. Essas categorias foram definidas por serem referentes aos componentes fundamentais para a elaboração e divulgação de uma pesquisa científica.

Para a construção deste quadro foi imprescindível a leitura dos resumos e introdução dos artigos, teses e dissertações. Por vezes foi preciso aprofundar na leitura, para que pudesse ser selecionado e organizado as informações dentro das categorias pré-definidas.

Estando o quadro organizado, facilitou a interpretação dos conceitos apreendidos nas pesquisas, possibilitando a sua identificação e podendo trazer alguma contribuição, aproximando-se dos estudos que se pretende realizar e quais não dialogam com as hipóteses e teorias pelas quais a pesquisadora pretende discorrer.

A leitura das pesquisas selecionadas propiciou o refinamento do problema a ser pesquisado, a definição dos objetivos a serem perseguidos, além da apropriação de conceitos já construídos por outros pesquisadores, possibilitando que a presente pesquisa possa trazer uma contribuição significativa quando concluída.

O estudo Práticas Educativas Familiares e o Sentido da Constituição Identitária da Szymansky (2006) compõe o estado do conhecimento, devido a contribuição que oferece à presente pesquisa, apesar do recorte definido ter sido à partir de 2007 e este estudo ser publicado em 2006. Discorre sobre o papel da família e sobre a composição parental ou monoparental.

¹¹ Doutora em Educação pela PUC de São Paulo, atua no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil.

Enquanto Oliveira e Marinho – Araujo (2010) definem a família como agência educadora, Szymansky (2006) aprofunda afirmando que, além de ser responsável pela socialização da criança, é da maneira como a família entende seu papel cuidador que surgem suas práticas educativas que darão sentido e possibilitarão o processo socializador.

Szymansky (2006) continua pontuando que a prática educativa da família, mais sua afetividade e o espaço acolhedor que propicia, ensinará habilidades sociais que possibilitarão a inserção dos filhos nos vários contextos sociais, inclusive na escola.

Afirma que há um reconhecimento social do papel da família, porém alerta que nem sempre a família é o espaço acolhedor e seguro que se espera, sendo, muitas vezes, nesse contexto o local onde a criança sofre as maiores agressões e são negligenciadas.

Para investigar o sentido de práticas educativas, Szymansky (2006) realizou uma pesquisa junto a pais moradores de um bairro de baixa renda em São Paulo e analisou essas práticas como parte do processo de constituição identitária. Por meio de uma pesquisa qualitativa de base fenomenológica, realizou entrevistas e atividades grupais com famílias. Realizou essas entrevistas inicialmente com seis famílias, sendo cinco nucleares e três reconstituídas (segundo casamento da mãe, segundo casamento do pai e segundo casamento de ambos) e uma extensa (mãe solteira morando com a mãe), sem a participação de pais, pois só mãe se dispôs a participar.

A composição da família recebe evidência ao longo da apresentação dos resultados e considerações, pela autoridade e afetividade contida nas práticas educativas (SZYMANSKY, 2006) que formam a criança para atuação social e educacional.

Retoma-se aqui a importância da relação da família com a escola, pois se a primeira é a responsável inicial pela inserção social e pela segurança da criança, a escola também o é. A proximidade na relação entre ambas pode dar indícios à escola quanto às condições em que essa criança é tratada.

Porém, para Szymansky (2010), além da qualidade da relação outro fator a qualificar são os diferentes níveis de participação da família na escola. Afirma que as práticas educativas praticadas pela família e pela escola ora se

assemelham, ora se distanciam. Podem ser autoritárias, com imposições da família aos filhos, humanistas, quando os pais se colocam como guias dos filhos ou simbiosinérgico, quando se colocam como parceiros dos filhos.

As mesmas características dessas relações encontradas na família são encontradas na escola, depende do perfil do gestor escolar e da prática pedagógica do corpo docente. É a qualidade e as características da relação família-escola que podem construir uma parceria colaborativa entre ambos. Porém, Szymansky (2010) assevera que se dão semelhanças entre as práticas educativas da família e da escola, é a essa última que cabe o papel de ensinar os conteúdos específicos das diversas áreas do saber.

Para refletir sobre a qualidade da relação família-escola, Szymansky (2010) relata uma pesquisa realizada em uma escola na periferia de São Paulo, onde um grupo de pesquisadores fez observações e reuniram a equipe pedagógica - administrativa da escola para relatarem os resultados.

Dessas observações chamou a atenção para uma situação em que a escola impunha uma regra de proibição, sabiam que ocorriam transgressões a essa imposição, não praticavam nenhuma ação punitiva para coibir a infração.

O grupo de observadores propôs algumas alternativas para que a escola mudasse a situação, uma vez que ela oferecia risco de acidente aos alunos, porém continuaram irredutíveis, sem se mostrarem dispostos a mudar.

Szymansky (2010) continua o relato com a experiência de outra instituição escolar, em que ocorria algo parecido, mas, nesta instituição, a equipe pedagógica - administrativa aceitou a intervenção do grupo de pesquisadores. Como resultado da ação passaram a ter mais pais participando do cotidiano escolar e a melhora da relação entre família-escola.

Até aqui se observa os papéis da família e da escola se mesclando, discutindo o que cabe a cada uma. Se uma descuida, a outra está próxima para questionar. Essa relação que não parece muito definida tanto para a família como para a escola, segundo Szymansky (2010), interfere na escolha que os pais fazem das instituições onde pretendem matricular seus filhos.

Pautados na qualidade ou proximidade dessas práticas educativas ou ainda modelos educativos que Szymansky (2010) afirma que os pais escolhem as instituições escolares onde seus filhos vão estudar. No entanto, quando se

refere à família proveniente de camada social menos favorecida, que não pode escolher a instituição onde o filho vai estudar, tendo como opção a Escola Pública próxima à sua casa, surgem problemas.

Muitas vezes as famílias não concordam com os modelos educativos que as instituições praticam, suas práticas educativas não convergem, levando a interferir não só na relação da família com a escola, como na qualidade do acompanhamento escolar do filho.

Bezerra (2010) pode contribuir nesse ponto da reflexão quando afirma que a Escola Pública não propicia momentos para que a família participe da escola, somente quando são convocados. Relata na pesquisa realizada que, nas instituições em que estão previstos nos projetos educativos palestras e encontros com os pais, há maior envolvimento da parte desses.

Outra categoria de grande valia para essa pesquisa encontrada nos escritos dessas pesquisadoras é a composição estrutural da família. Pautada na Constituição Federal (1988) traz a composição familiar, qualificando-a como parental ou monoparental, ou seja, uma família pode ser composta por pai, mãe e filhos, como por um deles, pai ou mãe, e filhos, ou ainda, por um adulto responsável e filhos.

Na sociedade contemporânea, o cotidiano escolar depara-se com muitas famílias estruturadas das mais diversas formas, e essa composição pode ou não interferir na formação educacional e psicológica da criança.

Para Silveira e Wagner (2009), os pais são chamados na escola para tratarem de assuntos referentes ao comportamento do filho, quando os professores deveriam se envolver mais com o histórico do aluno. A partir do momento que a escola conhece o aluno com o qual está trabalhando, pode fazer escolhas e intervenções pedagógicas que possam favorecê-lo. Afirmam que comportamentos indisciplinados aponta que a escola ou a família estão falhando na forma de resolver os conflitos, validando a necessidade de que haja uma comunicação entre ambas, para o estabelecimento de intervenções conjuntas.

Szymansky (2010) traz uma importante contribuição quando afirma que é necessário que a escola olhe para a família sem preconceito, que passe a ser um espaço conhecido pela família, que o respeito seja mútuo, que aconteça

uma proximidade do professor com o aluno e que conheçam as práticas educativas que cada um pratica, para que as instituições possam ser espaços abertos à mudança.

Marri e Wajnman (2007) contribuem com os estudos buscando conhecer o perfil das mulheres, que além de mães, são trabalhadoras e subvertem o estereótipo de que é o homem o provedor da família. Enquanto as mulheres avançam nos limites da função tradicionalmente delegada a elas, que é o cuidado com a casa, os estudos realizados não encontram evidências de que o cônjuge tome para si as responsabilidades com os afazeres domésticos, mesmo que esteja em casa desempregado.

Guimarães (et al, 2009), no artigo “Aspectos familiares de meninas adolescentes dependentes de álcool e droga, traz importante revisão de literatura sobre o tema família de adolescente que sofrem abusos ou são dependentes químicos” a pesquisa aborda o papel materno, o monitoramento parental e as práticas educativas estabelecidas como proteção à violência intrafamiliar.

Na mesma temática, Sarti (2005) traça uma trajetória histórica sobre o parentesco, o incesto, a família como sistema de comunicação cultural e social e a tensão entre consanguinidade e afinidade.

Petrini (2009) estuda o significado social da família, tendo em vista a tendência da cultura contemporânea a considerar as relações afetivas como fatos privados sem relevância para a sociedade, na construção do processo de individualização, a constituição da identidade pessoal e de bens relacionais no contexto familiar.

Machado e Gonzaga (2007) abordam a interferência do padrão sócio cultural dos pais na formação inicial da criança, assim como a renda familiar. Ressaltam que há variáveis que não são observáveis, por serem fixas no contexto familiar, e passarem de geração em geração, como os hábitos familiares. Evidenciam o efeito da renda familiar e do nível educacional dos pais sobre a probabilidade das crianças terem defasagem idade-série.

Na mesma abordagem que Machado e Gonzaga (2007), Vasconcellos (2005), foca os estudos na relação de impacto da renda familiar e de programas sociais sobre a educação. Também considera os hábitos familiares,

o que chama de background da família, interferindo na educação dos filhos. Discutem a relação entre os programas de auxílio às famílias e o controle do trabalho infantil atreladas à frequência escolar. Pondera que se existisse uma relação causal independente do benefício, não precisaria haver a fiscalização da frequência escolar.

Carvalho e Kassouf (2009) abordam a tentativa dos pais de maximizar o retorno do investimento em educação dos meninos em detrimento do investimento na educação das meninas, principalmente nas famílias que precisam distribuir os recursos a serem investidos por mais de um filho. Afirmam após os estudos que no Brasil há um ambiente favorável à escolarização das meninas, porém não há diferenciação no investimento na escolarização das meninas e dos meninos, ambos causam o mesmo impacto na renda familiar. Esse estudo contribui com as pesquisas sobre a hipótese de diferença de gênero na educação.

Em “Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil”, Leone (et al, 2010) analisam a associação entre as mudanças observadas na composição das famílias e a condição de pobreza no Brasil entre os anos de 1981 e 2006. Essa pesquisa contribui com dados sobre as alterações na composição das famílias, a redução do tamanho médio das famílias e a maior participação dos integrantes familiares no mercado de trabalho, sobretudo das mulheres.

Afirmam que no Brasil entre 1981 e 2006 aumentou consideravelmente a possibilidade de uma família não pertencer à condição de pobreza, devido a transformação da composição das famílias, seja pela redução do tamanho médio das famílias, pela inserção de uma pessoa de referência e, principalmente, pela inserção dos integrantes femininos no mercado de trabalho remunerado.

Bichir (2010) em seu artigo discute os programas de apoio social no Brasil, que teve início no governo Fernando Henrique Cardoso¹² e unificação no governo Lula¹³ com o Programa Bolsa Família (PBF). Detalha o PBF, compartilha as inúmeras críticas em torno dos valores do benefício e critérios de elegibilidade ou metas de atendimento, enumerando desafios a serem

¹² Fernando Henrique Cardoso – Presidente da República no Brasil de 1995 à 2002.

¹³ Luiz Inácio Lula da Silva – Presidente da República no Brasil de 2003 à 2010.

enfrentados, sem desconsiderar sua importância e peso orçamentário no orçamento federal.

Na base CAPES, foram levantadas quatro teses e cinco dissertações com enfoque sociológico e psicológico, que tratam da relação família-escola evidenciando a preocupação das famílias quanto ao desempenho escolar dos filhos e da qualidade do ensino, uma vez que aparecem questões ligadas ao currículo oferecido, colegiados em que a família pode participar como o Conselho Participativo de Classe e a avaliação escolar, enquanto prática prevista na política pública educacional.

Poncio (2010) se aproxima da proposição desta pesquisa, pois aponta na relação família - escola, práticas educativas da família com o objetivo de atingir o sucesso escolar, na tentativa de desmistificar que famílias provenientes de camadas menos favorecidas nada fazem para acompanhar os filhos na escola. No entanto, a faixa pesquisada foi alunos de Educação de Jovem e Adulto (EJA), quando a presente pesquisa focará famílias de alunos matriculados no Ensino Fundamental.

Para a construção da pesquisa, Poncio (2010) entrevistou cinco mães de alunos matriculados na EJA e, como era coordenador da escola cenário da pesquisa e conhecido das entrevistadas, preferiu que as entrevistas, que foram semi estruturadas, fossem realizadas na residência delas. Essa decisão também foi pautada na intencionalidade de observar as residências e encontrar indícios de valorização das práticas educativas.

Durante o levantamento das pesquisas já realizadas foi encontrada uma dissertação de mestrado – “Relação Família – Escola: percepção dos pais relativamente ao seu envolvimento na escola” publicada pela pesquisadora Madalena Boissel Valença, em 2011, pela Universidade Católica Portuguesa.

Porém até o presente momento não foi possível o acesso ao material, por não estar publicado, todavia, entende-se que o tema é o que mais se aproxima da presente pesquisa.

Dentre os autores que fundamentam a teoria das pesquisas os mais citados são: Philippe Áries que contribui enquanto historiador com a evolução histórica do cotidiano familiar e da criança. Paulo Freire (1990), educador brasileiro que proporciona às pesquisas o cunho crítico, propondo à educação

o diálogo com a realidade do aluno, propiciando a construção da consciência crítica. Philippe Perrenoud (1995), sociólogo colabora com a construção de novo olhar para a educação, descentralizando a pedagogia do conteúdo, ampliando-a para a diversas competências que o indivíduo possui, valendo-se de múltiplas possibilidades para a construção do conhecimento.

Nos artigos, teses e dissertações duas pesquisadoras contemporâneas foram as mais citadas, dentre outras, Maria Alice Nogueira¹⁴ e Heloiza Szymansky¹⁵.

Quanto à metodologia dos artigos, dissertações e teses trata-se de pesquisa básica, quanto ao procedimento, exploratória e descritiva, enquanto aos objetivos explicitados, com abordagem quantitativa e qualitativa, para a coleta de dados foram utilizados pesquisa bibliográfica, documental e entrevista. Para observação direta extensiva foi utilizado grupo focal, grupo de controle e de intervenção e estudo de caso.

Quanto aos resultados apresentados, afirmam que a comunidade reconhece a importância da participação na escola e cabe à escola propor estratégias para viabilizá-la, havendo consenso entre os pais quanto a importância do dever de casa, porém há desigualdades de condições para o acompanhamento, demonstrando que há limites definidos entre a escola e família.

Há gestão escolar que não favorece a participação dos pais e promovem reuniões de caráter burocrático e comportamental e não têm previsto no projeto político pedagógico ações que favoreçam a participação colaborativa das famílias.

Portanto, nos artigos, teses e dissertações encontradas as práticas educativas surgem como evidência nas ações tanto da família, como da escola, assumindo uma característica forte a qualificar as relações.

¹⁴ Líder do observatório sociológico Família-escola, Trajetórias e Práticas de Escolarização em diferentes meios sociais na UFMG – Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil.

¹⁵ Líder do grupo de pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Família, Escola e Comunidade – PUC/SP, pesquisadora em Educação e Desenvolvimento Psicológico de Populações em situação de risco pela UFRG – fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil.

3 MÉTODO

3.1 Tipo de Pesquisa

O presente trabalho constitui-se em pesquisa básica, tendo como propósito inicial, gerar conhecimento sobre as concepções das famílias sobre a sua participação na escola e no processo educacional dos seus filhos.

Para atingir a finalidade proposta, o levantamento de dados foi realizado por meio de pesquisa exploratória, que tem o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo (GIL, 2010) e descritiva (LUDKE, ANDRÉ, 1986), possibilitando conhecer as concepções das famílias sobre o que é participação na vida escolar dos filhos, como se dá a participação e quais as estratégias empregadas para o acompanhamento escolar dos filhos.

Para Ludke e André (1986), o pesquisador deve ficar atento a todos os detalhes que se apresentam durante a coleta de dados, seja a fala do entrevistado, como a observação de detalhes de reação corporal ou organização do espaço físico.

A abordagem utilizada na pesquisa foi a qualitativa, pois o objeto da pesquisa trata, como define Günther (2006), da variabilidade do comportamento e dos estados subjetivos de pais em relação à escola, necessitando de uma abordagem que considere o que está intrínseco nos dados que as famílias ofereceram nas coletas de dados.

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa não está fora do cotidiano social ou profissional do pesquisador e, dificilmente, este analisará os dados coletados sem que sua história pessoal, seus valores e crenças interfiram nos resultados obtidos.

Para desenvolver a pesquisa, utilizou-se dois questionários, um sociodemográfico (Apêndice A) e outro (Apêndice B) com questões pertinentes ao problema proposto do qual foi possível destacar posteriormente os sujeitos que participaram da entrevista.

Também se efetuou a análise de documentos escolares que registraram a participação dos pais nas atividades propostas pela escola. Após análise do

questionário, considerou-se pertinente aprofundar os estudos, sendo necessário então, a realização de uma entrevista semiestruturada.

O questionário sociodemográfico teve por objetivo caracterizar o grupo de pais participantes do estudo, definindo a quantidade de pessoas, especificando os papéis sociais dos adultos que a compõe, se há a presença ou ausência dos pais, a participação de agregados e a definição do adulto que mantém financeiramente a família.

O segundo questionário teve os seguintes objetivos: caracterizar a concepção de participação dos sujeitos partindo das crenças, opiniões e comportamentos das famílias em relação à escola e o acompanhamento escolar. Apontou os sujeitos com potencial para aprofundar o estudo na entrevista semiestruturada.

Para verificar a participação dos pais na escola, utilizaram-se os documentos disponíveis na escola, como livros atas da presença dos pais nas reuniões, anotações e até comunicados. Mediante essas fontes primárias procedeu-se a análise documental.

O interesse pela coleta de dados por meio de pesquisa documental se deu pela evidência de que os documentos podem oferecer dados importantes, fundamentando as declarações que o pesquisado possa dar. Ludke e André (1986) alertam que há desvantagens nesse tipo de coleta de dados, principalmente quando o cenário é escolar, afirmando que normalmente as escolas não têm registro claro das atividades desenvolvidas, nem dos resultados obtidos. No entanto, as instituições pesquisadas continham registros relevantes apresentam livros atas, com registros de pautas e lista de presença, que foram utilizados para análise da frequência e participação dos pais nas reuniões propostas pela escola.

Optou-se, ainda, por realizar a entrevista semiestruturada para dar voz aos pais e com isso conhecer suas concepções sobre o que é participação na escola e nas atividades escolares de seus filhos. O critério utilizado para selecionar os pais a serem entrevistados foi o nível de participação na escola (BORDENAVE, 1998). Para tanto, utilizou-se os dados coletados pelo questionário, pautado em Gil (2010) quando afirma ser o questionário um

instrumento que possibilita a obtenção de dados referentes a aspectos da vida social e do comportamento humano.

As questões propiciaram aos sujeitos a manifestação sobre fatos ocorridos na escola ou a ela relacionada, bem como a apreender as concepções, crenças e atitudes em relação a escola onde os seus filhos estudam, além de abranger as formas de acompanhamento escolar adotada pelos pais no cotidiano familiar.

Os questionários foram elaborados de forma a serem auto-aplicativos para que os sujeitos participantes não fossem expostos a influência da pesquisadora. Foram apresentados aos pais participantes, em lauda própria, com diagramação em quadros, visando auxiliar a leitura e o preenchimento do questionário.

A entrevista semiestruturada com perguntas elaboradas a partir dos pontos que mereciam maior aprofundamento, como aspectos envolvendo crenças, opiniões e atitudes do sujeito em relação à sua participação na escola e na vida escolar dos filhos.

3.2 População/Campo da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, assim denominada pela Lei Complementar Estadual nº 1166 (2012), especificamente no município de São José dos Campos. Cidade conhecida como pólo industrial, automobilístico e mecânico, entrecortada pela via Dutra. Fortalecida nas últimas décadas pela economia industrial, a partir da instalação do Centro Técnico Espacial (CTA) na década de 50, vem crescendo demograficamente com cerca de dois milhões de habitantes.

Duas instituições foram escolhidas para servirem como cenário da pesquisa. Uma instituição faz parte da Rede Privada, localizada na zona leste, bairro estritamente residencial.

Esta instituição foi fundada em 1981, pautada na pedagogia socio-interacionista.

A segunda instituição pertence à Rede Municipal de Ensino localizada na zona leste, margeada pela Via Dutra. No bairro não há indústrias e é ocupado principalmente por residências e antigos conjuntos habitacionais.

A população do bairro é, em geral, de classe média, contam com boa estrutura de serviços como bancos, dois centros atacadistas, clínicas, escritórios e comércio variado.

É uma área de grande concentração de funcionários públicos, pois existe ali a Secretaria de Serviços Municipais, Secretaria de Educação, Urbam (Urbanizadora municipal) e o Hospital Municipal e o Pronto Socorro Municipal.

Esta unidade escolar por pertencer à Rede Municipal de Ensino fundamenta as ações pedagógicas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e o acompanhamento escolar dos alunos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069 de 13 de julho de 1990).

Compõem a população desta pesquisa, os pais de alunos das duas instituições escolares apresentadas, (Rede Particular e Rede Pública Municipal), as quais contam respectivamente com 198 alunos matriculados do 1º ao 9º ano nos períodos manhã e tarde; com 589 alunos matriculados do 1º ao 8º ano nos períodos manhã e tarde.

Apesar da Escola Pública Municipal atender os alunos até o 9º ano, esta unidade escolar, no período da execução da pesquisa atendia somente até o 8º ano, em decorrência do período de adaptação do processo de municipalização.

Os participantes da pesquisa compõem por famílias de alunos matriculados nas instituições escolares da Rede Municipal e Privada, campo de pesquisa do presente estudo, verificando se os participantes se identificam e reconhecem como grupo, ou seja, se são grupos estruturados, que compartilham objetivos e normas comuns. Os estudos poderão estabelecer se há entre os sujeitos um sentimento de pertencimento (ALEXANDRE, 2002).

Tabela 2. Levantamento participação dos pais em reuniões escolares – Rede Pública.

| Comparecimento das famílias em reuniões de pais bimestrais - Ensino Fundamental – 2012 | | | | | | | |
|--|-----------------|----------------------------------|---------------------|------|---------------------------|------|------------------------------------|
| ano | Total de alunos | Número de reuniões no ano letivo | Compareceu em todas | % | Não compareceu em nenhuma | % | % não compareceu de 1 a 4 reuniões |
| 1º | 90 | 5 | 35 | 38,9 | 02 | 2,2 | 58,9 |
| 2º | 60 | 5 | 16 | 26,7 | 01 | 1,7 | 71,6 |
| 3º | 60 | 5 | 09 | 15 | 06 | 10 | 75 |
| 4º | 60 | 5 | 16 | 26,6 | 11 | 18,4 | 55 |
| 5º | 60 | 5 | 09 | 15 | 07 | 11,6 | 73,4 |
| 6º | 74 | 5 | 08 | 10,8 | 12 | 16,3 | 72,9 |
| 7º | 74 | 5 | 09 | 12,2 | 15 | 20,2 | 67,6 |
| 8º | 111 | 5 | 06 | 5,4 | 26 | 23,4 | 71,2 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tabela 3. Levantamento participação dos pais em reuniões escolares – Rede Privada.

| Comparecimento das famílias em reuniões de pais bimestrais - Ensino Fundamental – 2012 | | | | | | | |
|--|-----------------|----------------------------------|---------------------|------|---------------------------|---|------------------------------------|
| ano | Total de alunos | Número de reuniões no ano letivo | Compareceu em todas | % | Não compareceu em nenhuma | % | % não compareceu de 1 a 4 reuniões |
| 1º | 22 | 8 | 02 | 9,09 | 0 | 0 | 90,9 |
| 2º | 21 | 5 | 09 | 42,8 | 0 | 0 | 57,2 |
| 3º | 19 | 5 | 06 | 31,6 | 0 | 0 | 68,4 |
| 4º | 16 | 5 | 06 | 37,5 | 0 | 0 | 62,5 |
| 5º | 27 | 5 | 16 | 59,2 | 0 | 0 | 40,8 |
| 6º | 29 | 5 | 06 | 20,6 | 0 | 0 | 79,31 |
| 7º | 23 | 5 | 04 | 17,4 | 0 | 0 | 82,6 |
| 8º | 23 | 5 | 03 | 13 | 0 | 0 | 86,9 |
| 9º | 18 | 5 | 06 | 33,3 | 0 | 0 | 66,7 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a definição da amostra participante da pesquisa, fez-se o levantamento das listas de presença nas reuniões de pais no ano letivo de 2012, em cada instituição escolar, considerando as famílias que compareceram em todas as reuniões de pais, as que nunca compareceram e as que só compareceram entre uma a quatro reuniões de pais ao longo do ano letivo.

O processo de definição da amostra da população passou por dois critérios, o primeiro foi considerar as famílias que participaram de todas as reuniões e das famílias que não participaram de nenhuma reunião de pais.

Na instituição escolar da Rede Privada não foi encontrada nenhuma família que tenha se ausentado em todas as reuniões, estabelecendo como

definição de amostra, as famílias que menos participaram, levando-se em conta o número de reuniões ao longo do ano letivo. Considerando que ocorreram cinco reuniões durante todo o ano letivo.

O critério definido por três a quatro reuniões, se deu em função do número reduzido de famílias nesta condição, o que restringiria muito a amostra, possivelmente dificultando a coleta significativa de dados.

Partindo dos dados coletados foi possível constatar que na instituição escolar da Rede Pública Municipal no ano de 2012, considerando a população de 589 alunos, 90 famílias representando 17% do total da população compareceram em todas as reuniões de pais. Os 13% representando 79 famílias que não compareceram em nenhuma reunião de pais no período analisado.

Na instituição escolar da Rede Privada no ano de 2012, considerando a população de 198 alunos, 23% representam as 46 famílias que participaram de todas as reuniões, e 5% representam as 10 famílias que não participaram de três a quatro reuniões.

Como segundo critério utilizou-se o cálculo amostral¹⁶, considerando a população que frequentou todas as reuniões, a população que nunca frequentou e a que menos frequentou de cada instituição escolar.

Da instituição escolar da Rede Pública Municipal considerou-se das 79 famílias que nunca participaram de nenhuma reunião, 5% de erro amostral, nível de confiança de 95%, percentual máximo de 20%, definiu-se pela amostra de 60 famílias. Considerando 90 famílias que participaram de todas as reuniões de pais, 5% de erro amostral, nível de confiança de 95%, percentual máximo de 20%, definiu-se pela amostra de 67 famílias.

Da instituição escolar da Rede Privada considerou-se a totalidade das 10 famílias que se ausentaram de 3 a 4 reuniões de pais no ano letivo de 2012 como amostra. Considerando 46 famílias que participaram de todas as reuniões de pais, 5% de erro amostral, nível de confiança de 95%, percentual máximo de 20%, definiu-se pela amostra de 40 famílias.

Os critérios que definiram a amostra possibilitam o estudo das variáveis participam e não participam, considerando os diferentes níveis de participação

¹⁶ É a diferença entre um resultado amostral e o verdadeiro resultado populacional; tais erros resultam de flutuações amostrais aleatórias.

entre essas variáveis, ficando as demais famílias com participação já esporádica excluída.

3.3 Instrumentos

Para desenvolver a pesquisa, utilizaram-se questionários, análise documental e entrevista como instrumentos para a coleta de dados. Foram elaborados dois questionários A e B.

O questionário A – sociodemográfico, com questões referentes aos dados pessoais, estado civil, composição do grupo familiar e responsável financeiro pela família. Esses dados são destinados a caracterização do perfil sociodemográfico das famílias participantes da pesquisa e a discussão com os referenciais teóricos, a fim de estabelecer a possível relação entre a organização familiar e as práticas educativas (Anexo I).

O questionário B (Anexo II) foi elaborado com dezenove (19) questões, distribuídas em quatro (4) categorias temáticas definidas a priori que se constituíram em quatro (4) blocos de questões para atender as expectativas da pesquisa em identificar, organizadas em categorias como segue:

Estratégias e ou atividade promovidas pela escola para propiciar a participação da família.

- A reunião de pais na escola é marcada no horário da escola sem consultar se a família poderá participar.
- O diretor e os professores atendem aos pais que não participam da reunião fora do horário escolar de acordo com as suas necessidades.
- Nas reuniões não há momentos para os pais exporem suas opiniões ou suas necessidades em relação à escola.
- Os assuntos importantes da escola são discutidos com os pais.
- A escola proporciona reuniões oferecendo palestras onde os temas são de interesse dos pais, como educação, drogas, sexualidade e outros.

Participação da família no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do (a) filho (a) na escola.

- Compareço às reuniões na escola, pois não trabalho fora e posso estar presente.
- Nas reuniões da Associação Amigos da Escola (AAE) e Conselhos que a escola faz, os familiares têm mesmo direito de falar e de opinar sobre os assuntos importantes da escola.
- Nas reuniões da escola a família tem oportunidade para falar o que pensa.
- Quando vou às reuniões fico inibido e não consigo falar, fico ouvindo o que o diretor e os professores falam.
- Nas reuniões de pais quando eu não compareço, peço para alguém (um parente próximo) acompanhar.

Formas de acompanhamento da aprendizagem escolar dos filhos pela família em casa.

- Não compareço por escassez de tempo ser curto, o trabalho não nos dá trégua.
- Quanto ao acompanhamento das tarefas auxilio separando um tempo para resolver suas atividades, acompanho e incentivo para que ela tenha um futuro melhor.
- Trabalho fora e não consigo ir às reuniões ou conversar com os professores, mas cuido para que meu filho compareça à escola e faça as tarefas.
- A participação da família na escola ocorre na maioria das vezes para falar dos problemas de indisciplina e notas dos alunos.

Relação família - escola

- Quando vou a escola para reclamar ou perguntar sobre alguma coisa, não sou bem recebido e me deixam esperando muito tempo.
- Estou satisfeito com a escola de meu filho (a).
- A escola organiza e faz visitas às famílias dos alunos, para ouvir suas histórias e conversar sobre o desenvolvimento e aproveitamento escolar.
- A escola procura conhecer a família dos alunos e saber quais as famílias que podem ajudar os filhos com as tarefas e as obrigações escolares.
- Acredito que a relação família e escola é muito importante para o desenvolvimento do meu /minha filho (a), pois a família tem que ajudar a escola e a escola tem que ajudar a família.
- A escola é aberta para receber críticas e contribuições dos pais.

A formulação das questões do questionário deu-se pela revisão de literatura, no levantamento de dissertações e teses sobre a participação dos pais na escola, selecionaram-se dos depoimentos dos participantes dessas pesquisas algumas assertivas que versavam sobre distintos tipos de participação.

Estas por sua vez foram adaptadas e transformadas em questões fechadas para que os sujeitos pudessem escolher aquelas que melhor representassem seus pontos de vista sobre a relação família e escola para que os sujeitos se manifestassem sobre a relação família-escola. As alternativas oferecidas foram: sempre, às vezes, raramente, nunca, não tenho opinião.

Para a o desenvolvimento da análise documental, inventariou-se os livros de registro de frequência dos pais, sendo que cada unidade escolar tem uma forma própria de organização.

Na escola da Rede Privada foi disponibilizado um livro ata para cada ano escolar desde o ano civil em que a escola foi fundada, sendo um para o 1º ano, um para o 2º, um para o 3º, sucessivamente, ou seja, um mesmo livro é utilizado para arquivar a lista de presença dos pais anualmente. Desta forma

foram disponibilizados 10 livros atas, os dados coletados foram referentes somente ao ano letivo de 2012 e organizados na tabela 3.

Na escola da Rede Pública para cada ano escolar há um livro ata contendo a pauta tratada em cada reunião de pais, listas de assinatura dos pais dando ciência quanto ao atendimento de empréstimo de livro da sala de leitura, recebimento de livro didático e as listas de presença nas reuniões, sendo referente ao ano civil de 2012. Desta forma foram disponibilizados 9 livros atas e os dados coletados foram organizados na tabela 2.

Também se utilizou de entrevista como coleta de dados. Com esse instrumento, buscou-se identificar a participação da família na escola, a intensidade de participação, além de analisar a contribuição das relações familiares no desempenho escolar dos alunos, pontuando as dificuldades à participação familiar no contexto da escola. Para tanto, elaborou-se um roteiro semiestruturado de questões (Apêndice C).

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa da Universidade de Taubaté-UNITAU. O CEP tem por finalidade defender os interesses dos sujeitos da pesquisa, garantindo sua integridade e dignidade, evitando o desrespeito, bem como também a exposição a danos físicos e/ou morais, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Foi criado em cumprimento às Resoluções do Conselho Nacional de Saúde n.ºs 196/96, de 10 de outubro de 1996, e 251/97 e teve seu registro aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde - CONEP/CNS/MS em 09/07/1999.

A aprovação do CEP se deu através do protocolo CEP/UNITAU n.º 382/12 (Anexo A), após a concordância o projeto foi encaminhado ao Secretário Municipal de Educação de São José dos Campos e à gestora da instituição particular, por meio do Ofício n.º 010/12 (Apêndice D), que por sua vez assinou o Termo de Autorização da Instituição (Apêndice E) para o início da coleta de dados.

Antecedendo a aplicação dos instrumentos estes foram pré-testados com um sujeito que não integrava a amostra selecionada nesta pesquisa. Esclarecido sobre a pesquisa, o sujeito concordou em fazer parte do pré-teste, quando foi possível detectar questões que estavam claramente elaboradas, perguntas que necessitaram de muitas explicações adicionais pela pesquisadora e falhas no instrumento.

De posse dos dados coletados foi possível rever a elaboração das questões e perguntas, e, portanto, validar os instrumentos de coleta de dados com vistas a concretização dos objetivos da pesquisa

Os questionários, em envelope lacrado, foram entregues à gestora das instituições para que estas pudessem entregar aos pais que compunham a amostra dos sujeitos, os quais devolvidos posteriormente à pesquisadora.

No envelope continha uma carta endereçada aos sujeitos que explicava os objetivos da pesquisa e a participação voluntária no estudo, a forma de preenchimento dos questionários e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), enfatizando que sendo a participação voluntária, o consentimento poderia ser retirado pelo participante em qualquer momento da pesquisa. Na ocasião ainda prestou-se esclarecimentos sobre o destino dos dados coletados, após o encerramento da pesquisa. Realizado todos os devidos esclarecimentos, esta pesquisadora, colocou-se à disposição para elucidar quaisquer dúvidas, e solicitou-se a assinatura dos termos pelos participantes.

Na escola da Rede Pública foram enviados questionários a 127 famílias, sendo que 12 delas não quiseram participar, 8 já tinham transferido os filhos da unidade escolar, 7 foram excluídos por não terem preenchido os questionários conforme a explicação, 58 não deram nenhuma devolutiva e 42 participaram.

Na escola da Rede Privada foram enviados questionários à 50 famílias, sendo que 1 não quis participar, 4 já tinham transferido os filhos da unidade escolar, 22 não deram nenhuma devolutiva e 23 participaram.

Com o recebimento dos questionários, os dados foram catalogados em tabelas específicas para cada instituição pesquisada e transformados em gráficos que compõem a análise dos resultados.

Após a análise do questionário B foram selecionados sujeitos para participarem da entrevista semiestruturada, tendo três questões como chave para a escolha dos sujeitos, sendo: a participação das famílias nas reuniões de pais no ano letivo de 2012 e os sujeitos que apontavam valorizar a relação família escola, considerando as duas realidades: Pública e Privada.

Foram feitos o contato com as gestora que entregaram o perfil de 8 pessoas, sendo 4 de cada instituição escolar. Através de confirmação telefônica, 2 pessoas de cada instituição concordaram em participar.

As dificuldades começaram a aparecer no momento em que a pesquisadora entrava em contato com os pais. Na escola da Rede Pública um sujeito chamou a atenção por pontuar em suas respostas um grande descontentamento com a escola, então a pesquisadora entrou em contato via telefone.

Ao término da conversa, o sujeito respondeu que “não queria fazer parte disso” com tamanha veemência que transpareceu o que já tinha sido constatado através das suas respostas. De fato havia um descontentamento ou algo parecido que não pôde ser avaliado. O desligamento desse sujeito na etapa final da aplicação dos instrumentos foi uma perda, uma vez que poderia ser levantado questões de interesse desta pesquisa.

Essa dificuldade é descrita por alguns pesquisadores que tratam da relação família-escola no que se refere a participação Paro (2008) e Bezerra (2010) afirmam que a escola nem sempre propicia momentos para que a família participe da escola, levando-os a participarem quando convocados, o que pode levar a certo distanciamento natural.

Quanto aos demais sujeitos foram apontando as dificuldades em encontrar um tempo disponível para a realização da entrevista, sendo aplicada a entrevista em dois sujeitos da Escola Pública e dois da Escola Privada.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

Com os dados coletados foi realizada a análise de conteúdo, técnica proposta por Bardin (2009) que prevê a organização dos documentos e dados, uma pré-análise com a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Os dados coletados no Questionário B e na entrevista semiestruturada passaram pela análise de conteúdos, entretanto ocorreram momentos distintos, primeiro procedeu-se a análise do Questionário B e finalizou-se com a análise das entrevistas, a primeira fundamentando a análise da segunda.

Tanto os dados do questionário quanto os dados das entrevistas passaram pela análise de conteúdo, fazendo a teoria imergir da análise, resultando como um dos produtos.

Os dados levantados do questionário, que já tinham sido elaborados a priori com categorias temáticas partiram dos objetivos da pesquisa e contraste com o referencial teórico e do presente estudo, dessa forma os dados foram submetidos à análise de forma dedutiva-verificatória e os dados levantados foram submetidos à teoria.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e passaram inicialmente pela organização dos dados em quadros para auxiliar a pré-análise, possibilitando a sistematização das ideias iniciais, a continuidade da exploração do material por meio de leitura exaustiva dos dados, permitindo definir as unidades de significado, a formulação de hipóteses e a emergência das categorias, constituindo um processo indutivo construtivo, com apoio nas teorizações elaboradas em torno do problema.

Para efeito de análise das entrevistas os sujeitos foram designados por siglas que os identifique enquanto indivíduo e instituição escolar correspondente, assim, os pais, representantes da família, com filhos matriculados na escola da Rede Pública foram cognominados de PP 1 e 2, por se tratarem de dois sujeitos, bem como os representantes da Escola Privada de PPR1 e 2.

4 RESULTADOS ESPERADOS E DIVULGAÇÃO

Este estudo investigou a concepção das famílias sobre o que é participação na vida escolar de seus filhos.

Nesta parte os pesquisados são caracterizados partindo dos dados sociodemográficos e esclarecem quanto a imagem que têm da escola onde os filhos estudam, como percebem as estratégias de gestão empreendidas pela escola, favorecendo a participação dos pais.

A pesquisa foi realizada na escola de Rede Privada e na escola da Rede Pública, na primeira 23 famílias participaram devolvendo os questionários preenchidos, na segunda 42 famílias participaram da pesquisa respondendo ao questionário sociodemográfico e ao questionário que trata das práticas educativas familiares e sua relação com a escola.

A análise dos dados coletados foi orientada pela seguinte questão: qual o papel social que a família atribui a si e à escola e qual a sua participação nesse processo?

O interesse desta pesquisa é identificar como a família vê a escola desde os aspectos físicos, relacional e o pedagógico, levando-a a escolher uma em detrimento da outra. Como se estabelece a relação de confiança e como se dá sua participação neste processo, considerando a frequência na escola em seus diversos eventos e sua prática educativa em casa.

O percurso desta análise teve como base o questionário sociodemográfico que possibilita conhecer o sujeito caracterizando seu comportamento e interesses, considerando a influência sobre as escolhas e ações para o acompanhamento escolar dos filhos.

Em seguida apresenta-se como o sujeito percebe a escola, como avalia as estratégias da equipe pedagógica favorecendo a relação e a participação da família na aprendizagem do aluno.

Para finalizar são analisados os depoimentos dos sujeitos na entrevista oferecendo dados sobre relação família-escola, focando a avaliação da instituição em seus diversos aspectos, seu envolvimento com a escola e com a

aprendizagem do filho e o processo de socialização da sua família em sua história escolar.

A análise da entrevista está organizada em quatro partes que descrevem as estratégias da escola para favorecer a participação da família, como se dá a relação da família e a escola, como se dá a participação da família na escola e como é sua prática educativa no lar.

4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a caracterização do sujeito foram considerados a idade, o nível de escolaridade, a profissão dos pais, a composição familiar, os agregados e a constituição da renda familiar.

Os questionários foram enviados sem qualquer direcionamento para os pais responderem. Na escola da Rede Pública dos sujeitos que se sentiram impelidos a responder aos questionários 81% são do sexo feminino e 19% do sexo masculino. Na escola da Rede Privada 78% dos sujeitos participantes foram as mães. É possível observar através deste dado, que neste grupo as mães estão mais envolvidas com as questões escolares dos filhos.

Idade sujeitos da pesquisa – escola Rede Pública

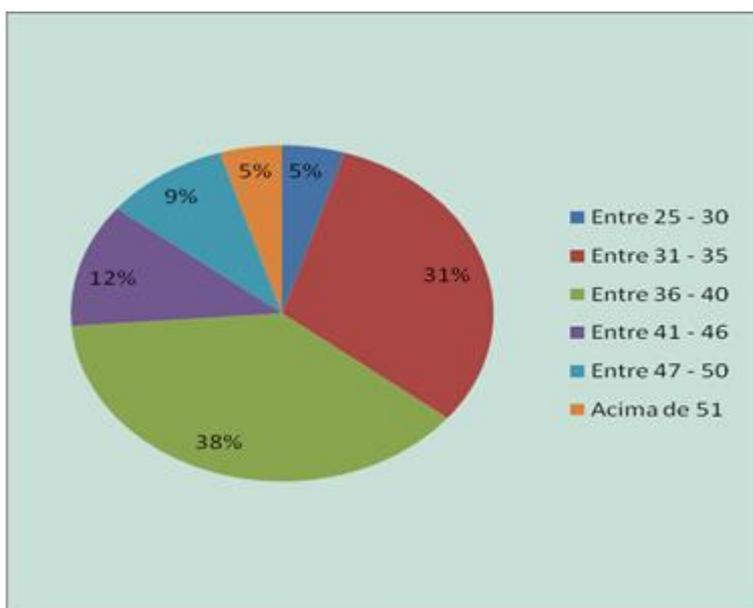


Figura 1 – Idade sujeitos – escola Rede Pública

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Figura 1 – Idade sujeitos da pesquisa – escola Rede Pública - demonstra que 5% dos sujeitos têm entre 25 e 30, 5% têm mais de 51 anos e 65% dos sujeitos estão na faixa de 31 e 40 anos. Enquanto na Figura 2 - Idade sujeitos da pesquisa escola da Rede Privada - foi possível constatar que 34% estão com idade entre 31 e 40 anos, 45% entre 41 e 46 anos, 17% entre 47 e 50 anos, 4% acima de 51 anos e nenhum com idade inferior a 30 anos. De comum, decorre o fato dos sujeitos da pesquisa estarem na faixa etária entre 30 e 40 anos.

Idade sujeitos da pesquisa escola da Rede Privada

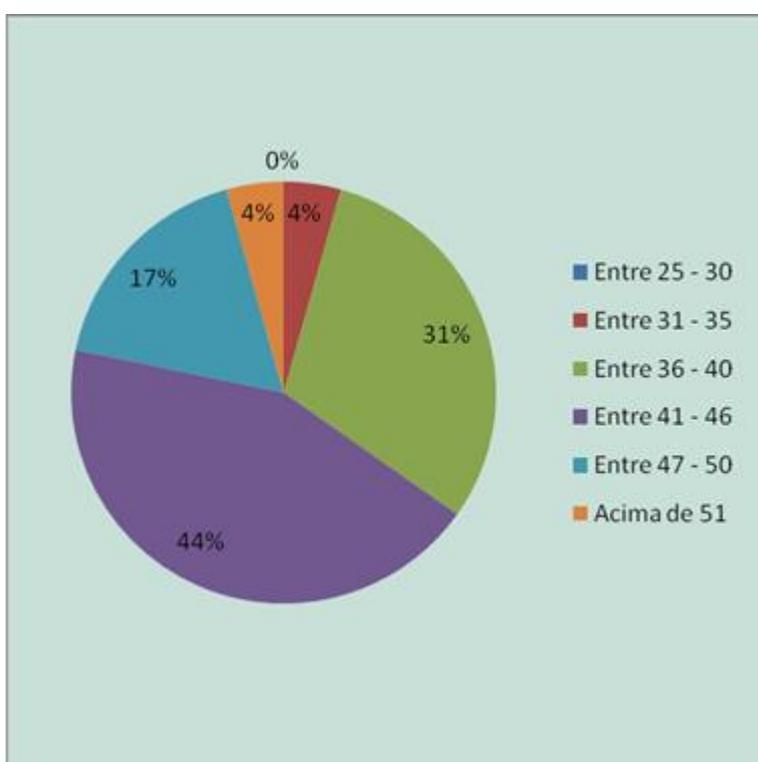


Figura 2 – Idade sujeitos - escola da Rede Privada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Considerando que a pesquisa trata sobre a concepção da família, também sobre a participação escolar, conhecer a escolaridade dos sujeitos pode apontar se valorizam a formação acadêmica.

Na escola da Rede Pública como se pode observar na Figura 3 - Escolaridade sujeitos da pesquisa – escola Rede Pública, o Ensino Médio foi completado por 52% dos sujeitos, 7% cursaram o Ensino Médio Técnico e 5%

não o concluiu. Sendo o curso técnico equivalente ao Ensino Médio é possível afirmar que 59% dos sujeitos cursaram até o Ensino Médio.

O Ensino Fundamental foi cursado por 14% dos sujeitos e 9,50% não o concluíram. No Ensino Superior chegaram 9,50% e com Pós Graduação 3% dos sujeitos participantes.

Escolaridade sujeitos da pesquisa – escola Rede Pública

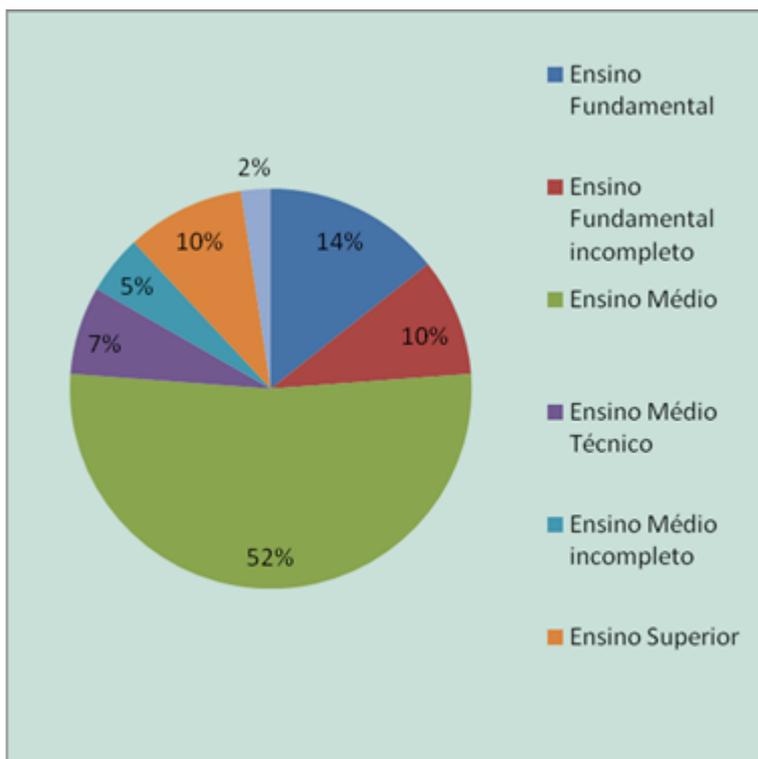


Figura 3 – Escolaridade sujeitos da pesquisa – escola Rede Pública
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Já na escola da Rede Privada dos sujeitos participantes 45% têm Ensino Superior e 17% são pós - graduados. Concluíram o Ensino Médio 30%, nenhum dos sujeitos declarou ter estudado somente até o Ensino Fundamental.

Escolaridade dos sujeitos da pesquisa – escola da Rede Privada

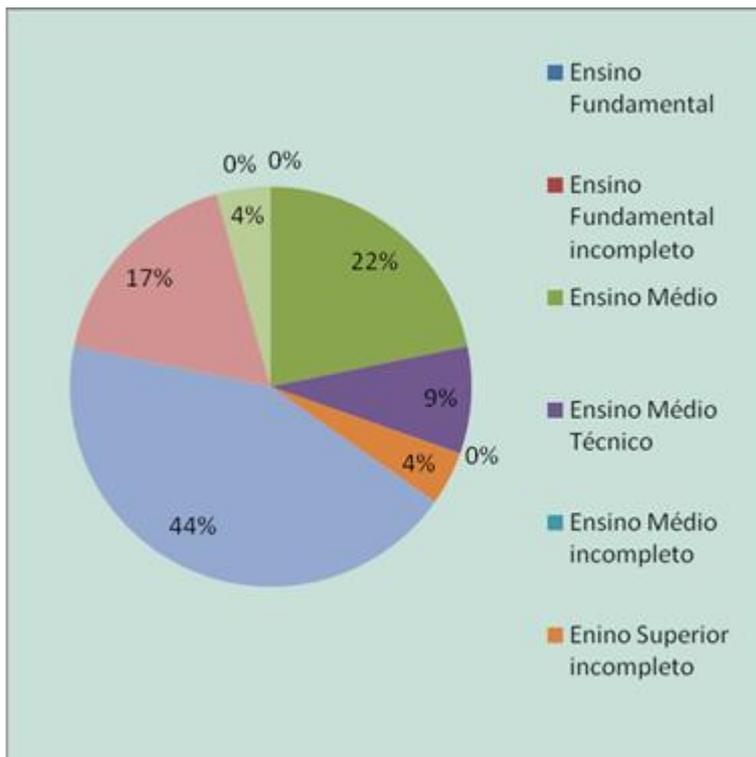


Figura 4 – Escolaridade dos sujeitos da pesquisa – escola da Rede Privada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto à composição familiar 63% dos sujeitos da Escola Pública se declararam casados, 16% solteiros, 5% separados/divorciados e 8% declararam estarem numa relação de união estável, enquanto na escola da Rede Privada 95% se declararam casados e 5% viúvos.

Entre os dois grupos de sujeitos participantes desta pesquisa pode-se constatar que as famílias que têm os filhos matriculados na escola da Rede Pública, são mais jovens, entre 36 e 40 anos (em sua maioria), comparando aos sujeitos que têm os filhos matriculados na escola da Rede Privada, entre 41 e 46 anos, no mesmo período escolar.

Os sujeitos participantes da escola da Rede Pública em maior número concluíram seus estudos no Ensino Médio, enquanto na escola da Rede Privada, os sujeitos em maior número concluíram o Ensino Superior e Pós – Graduação.

O nível de escolaridade e a profissão, segundo Lahire (1997) interferem na prática educativa da família. Considera que a rotina de cumprimento de

horários e o compromisso com as tarefas intervêm na valorização do ensino acadêmico, bem como na organização do tempo e espaço de acompanhamento das tarefas, influenciando no sucesso ou no fracasso escolar.

Lahire (1997) continua afirmando que a valorização da escola pela família também está associado ao capital cultural e na disponibilidade para sua transmissão.

Buscando dados que podiam confirmar ou contradizer essas afirmações foi possível levantar junto às famílias com filhos matriculados na escola da Rede Pública: 19% são profissionais autônomos, 10% são professores, enquanto os demais atuam em profissões que não exigem escolaridade ou a atuação técnica.

Dos sujeitos das famílias com filhos matriculados na escola da Rede Privada: 61% atuam em profissões que exigem no mínimo a formação no Ensino Superior, podendo-se aferir que há uma distinção clara entre os dois grupos no que se refere ao nível de escolaridade e atuação profissional.

Os dados quanto à escolaridade e a profissão dos pais não foram suficientes para justificar as afirmações de Lahire (1997), assim, buscou-se a fundamentação nos dados coletados em outros instrumentos.

Quanto à composição da contribuição financeira pelos integrantes da família foi possível verificar que nas famílias cujos filhos estão matriculados na escola da Rede Pública 42% precisam do salário do pai e da mãe nessa ordem, 19% contam unicamente com o salário do pai, 14% das famílias têm a mãe como única mantenedora, 2% contam com o salário de ambos, porém o salário da mãe é a maior contribuição e 23% das famílias necessitam dos agregados para compor o orçamento mensal.

As famílias com filhos matriculados na escola da Rede Privada, 53% necessitam do salário do pai e da mãe nessa ordem, para a manutenção dos familiares, 22% somente com o salário do pai, 13% necessitam da composição do salário da mãe e do pai, mantendo essa ordem de contribuição. A necessidade de outros agregados comporem a manutenção da família ficou para 8% das famílias pesquisadas.

Quanto à contribuição financeira dos integrantes da família pode-se deduzir que entre as famílias pesquisadas não há grande distinção, sendo comum a ambos a necessidade de que pai e mãe contribuam com a manutenção mensal da família. Embora a contribuição dos agregados seja menor nas famílias que têm os filhos matriculados na escola da Rede Privada, o que se justifica pelo fato de serem apontados na pesquisa o menor número de agregados na composição familiar.

É maior o número das famílias que declararam ter em sua composição algum familiar. No primeiro grupo, há a presença dos avós que declaram ser os proprietários da casa onde a família mora, no segundo grupo não declaram o motivo de sua permanência na residência.

Pelos dados coletados é possível afirmar que das famílias com filhos matriculados na escola da Rede Pública 59% podem ser identificadas como família nuclear, 12% são compostas por mães e filhos (monoparentais), 10% são família nuclear mais avós, 10% são compostas por mãe, filhos e agregados, somente 2% composta por pai, filhos e familiares.

Neste grupo citado, verifica-se que a família nuclear tem predominância e as famílias denominadas monoparentais têm representatividade em relação aos demais arranjos familiares. No que se refere ao estado civil há variação entre os sujeitos da escola da Rede Pública e Rede Privada que em grande maioria são casados.

No segundo grupo pode-se observar que 79% são formados por famílias denominadas nuclear, 17% famílias nucleares com agregados quais se verifica serem avós. E, somente 4% são famílias denominadas monoparentais, compostas por mãe e filhos.

Observando os dois grupos pode-se inferir que em ambos há a predominância da família nuclear, assim denominada quando formada por casal (homem e mulher) casado ou se coabitam o mesmo espaço com filho, segundo Oliveira e Marinho – Araujo (2010), assim como definida na Constituição Brasileira (1988).

Aparece entre os sujeitos famílias monoparentais compostas por mãe e filhos, pais e filhos, sendo que famílias monoparentais formadas por mães e filhos são em maior número, artigo 226, §4º da Constituição Federal

reconhece-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

Na Constituição Brasileira (1988) a definição de família exclui qualquer relação que não seja heterossexual, porém, recentemente no Brasil, ocorreu a liberação da união civil entre pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal, através da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132 - Rio de Janeiro (2008). Entre os sujeitos que compõem a amostra não foi declarada nenhuma relação homoafetiva.

4.2 RELAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA

Do questionário aplicado foi possível organizar os dados em quatro categorias: estratégias da escola para propiciar a participação da família, a participação da família na escola, prática educativa da família e relação família escola.

Cada categoria será apresentada com os dados independentes de cada instituição escolar, da Rede Pública e da Rede Privada, em seguida as reflexões partindo da comparação dos dados mais significativos de cada contexto, seguidos de figuras e apontamentos teóricos.

As questões que foram oferecidas aos pais visaram atender quatro categorias de análise com o objetivo de entender como família e escola vem construindo essa relação.

A estratégia da escola para propiciar a participação da família, a participação da família na escola, a prática educativa da família e a relação família escola, todas partindo do ponto de vista da família.

No que se referem à primeira categoria, as estratégias da escola para propiciar a participação da família, no contexto dos sujeitos que têm filhos matriculados na escola da Rede Pública, retratado na Figura 5 - Escola da Rede Pública – flexibilidade, foi possível aferir que 66% dos sujeitos percebem que a escola tem a preocupação de marcar a reunião de pais com consulta prévia.

Quando os pais não conseguem comparecer na reunião agendada a equipe pedagógica, formada pelo diretor e professores, recebem os pais em

horário flexibilizado, segundo 72% dos pesquisados. Reconhecem que a escola tem a preocupação em marcar as reuniões considerando as necessidades da maioria e flexibiliza outro horário para atender a demanda daqueles que não se encaixam no horário definido.

Escola da Rede Pública – flexibilidade

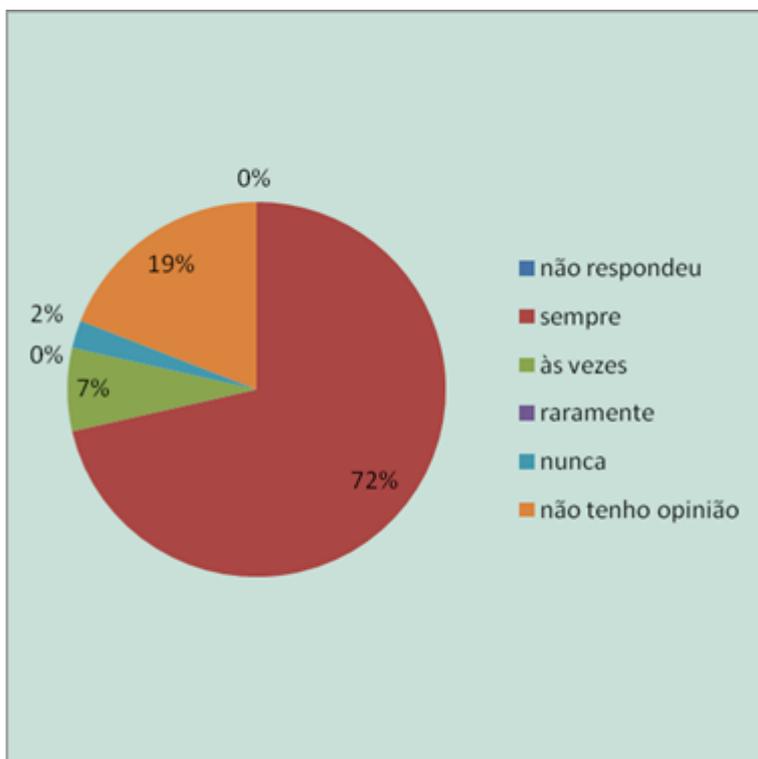


Figura 5 – Escola da Rede Pública – flexibilidade Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No entanto, 29% não se mostram contentes com o agendamento, afirmando que a escola não os consulta previamente. Todavia, ao responderem quanto à flexibilidade da escola em atender fora do horário previsto há uma concordância entre os pesquisados, evidenciando a preocupação da equipe em atendê-los, com exceção de 2% que afirma não conseguir a flexibilização do horário quando necessitam, o que para o conjunto destes dados coletados é possível aferir tratar-se de caso isolado de descontentamento.

Na Figura 6 - Escola da Rede Privada – flexibilidade aponta que 83% das famílias são atendidas com horários flexíveis pela escola, enquanto que 8% compõem a resposta nunca e raramente, 5% respondeu às vezes. Esse resultado de 13% que afirmam não terem conseguido flexibilidade no horário é

contraditório aos dados que aparecem em outras perguntas quando afirmam que são bem recebidos e são atendidos.

Oportunizar momentos em que a família possa expressar suas necessidades e ideias faz com que a atitude da escola seja favorável à participação democrática. Dos pesquisados 61% afirmam que há momentos nas reuniões de pais em que essa participação torna-se possível, enquanto 19% afirmam que a escola não favorece sua contribuição.

Escola da Rede Privada – flexibilidade

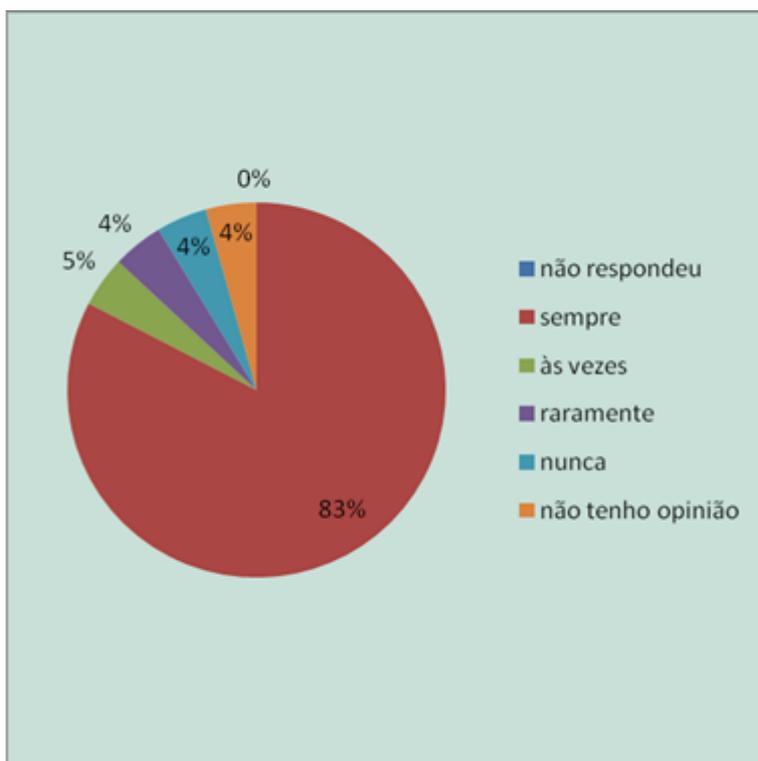


Figura 6 – Escola da Rede Privada – flexibilidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao serem perguntados sobre sua participação nas discussões dos assuntos importantes dentro da escola 57% afirmam que participam 19% às vezes, enquanto 20% afirmam que nunca ou raramente participam desse momento.

A escola ainda pode oferecer momentos formativos à família como palestras que tratam de assuntos de interesse e, segundo 38% dos sujeitos esses momentos são proporcionados, conflitando com 41% que afirmam não

haverem palestras formativas na escola, o que não deixa claro quanto à sistematização dos eventos formativos à família.

Observando os dados pode-se aferir que, do ponto de vista dos pais, a escola tem acolhido a família quanto a suas dificuldades em participar das reuniões de pais. Recebe-os em horários específicos, abre espaço para participarem das decisões, porém pelas respostas não é possível afirmar se a escola investe ou não em eventos formativos à família.

Quanto à abertura de espaço pela escola para que a família se manifeste, 14% afirmam não terem opinião sobre isso e 2% preferiu não responder. No que se refere ao fato da escola promover ou não eventos direcionados à formação das famílias 21% afirmam não ter opinião sobre o assunto, o que é um número significativo considerando os que afirmaram sempre ou nunca ocorrerem esses momentos.

Na escola da Rede Particular ao perguntar se a equipe pedagógica ouve os pais antecipadamente para marcar o horário das reuniões de pais houve convergência. Porque 56% dos sujeitos afirmam que não são ouvidos antecipadamente para opinarem sobre o horário, 35% afirmam serem consultados e 9% preferem não opinar. Porém, 80% afirmam que são atendidos em horário contrário quando estão impossibilitados de comparecerem.

Durante as reuniões 77% afirmam que a equipe pedagógica abre espaço para manifestarem suas opiniões, enquanto 28% não conseguem emitir seu parecer e 5% preferiu não se pronunciar sobre a questão.

Quanto aos assuntos importantes da escola 63% se sentem participantes da discussão, 17% às vezes e 10% afirmam não participarem desse momento.

A escola oferece palestra formativa às famílias segundo 95% dos participantes da pesquisa, somente 5% preferiu não se manifestar sobre o assunto.

Considerando os dois contextos aqui expostos pode-se aferir que nas duas escolas os pais não se mostram satisfeitos quanto aos horários das reuniões de pais, nem todos são consultados quanto a organização da reunião.

Contudo, as famílias reconhecem que ambas as instituições escolares os recebem em horários alternativos, respeitando suas particularidades e dificuldades. Evidencia-se que, não havendo a possibilidade de marcar a reunião de pais em horário que satisfaça a todos, ao menos as escolas flexibilizam o horário contrário para atendê-los.

Ao flexibilizar o horário de atendimento à família a escola está considerando o que para Paro (2008) e Szymansky (2010) afirmam ser fundamental: o contato pessoal entre a equipe pedagógica e a família, sem o qual prejudicaria o desenvolvimento da aprendizagem.

Para Szymansky (2010), família e escola têm em comum a função de educar para a inserção social, no entanto cada um tem suas particularidades, estabelecer parcerias seria um caminho mais produtivo.

Na Figura 7 - Escola da Rede Pública – participação e Figura 8 - Escola da Rede Privada – participação retratam que nas instituições há famílias que afirmam terem espaço para participarem das discussões de assuntos importantes e de opinarem, mas na mesma proporção há famílias que afirmam não participarem.

Constata-se concordância entre vários autores quando a questão é a responsabilidade da gestora escolar em favorecer espaço de participação dos pais.

Para Oliveira e Marinho-Araujo (2010) cabe à escola propiciar momentos em que a participação da família se efetive, assim como Paro (2008) e Szymansky (2010) já afirmaram.

É a equipe gestora que tem formação específica para levantar essa discussão e refletir junto aos pais, mostrando-lhes as diversas maneiras de atuarem para que sua participação aconteça desde o acompanhamento escolar do filho até o envolvimento nas tomadas de decisão na escola que Bordenave (1989) chama de co-gestão.

Escola da Rede Pública – participação

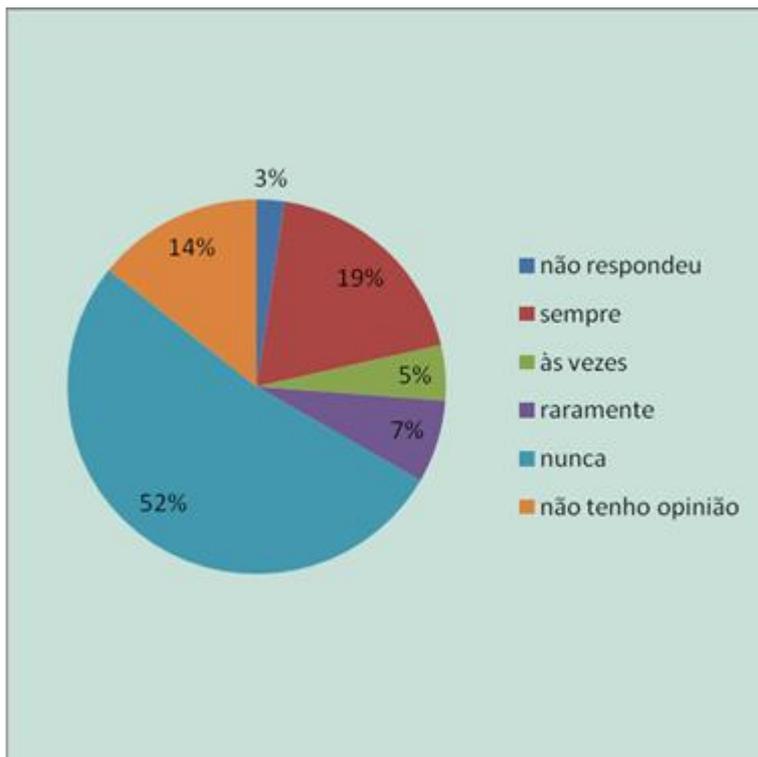


Figura 7 – Escola da Rede Pública – participação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Escola da Rede Privada – participação

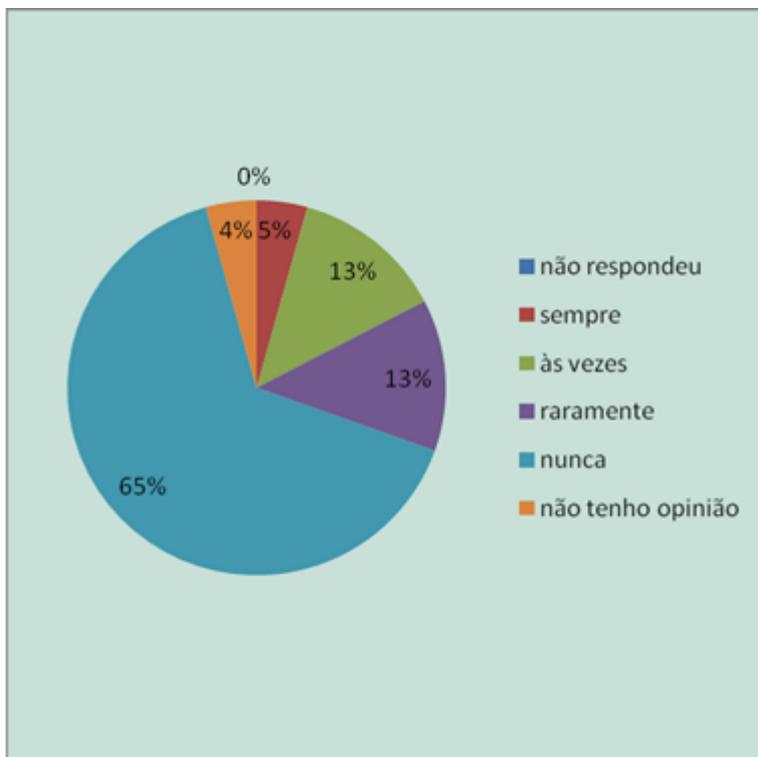


Figura 8 – Escola da Rede Privada – participação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A organização de palestras formativas direcionadas à família também é uma estratégia de aproximação. Observando os dados coletados é possível afirmar que há distinção clara entre as duas instituições como afirmam os pesquisados. Na escola da Rede Pública os sujeitos são ambíguos nas respostas, sem deixar claro se há ou não eventos com essa finalidade, diferente da escola da Rede Particular que frente às respostas dadas, é possível medir que são feitas palestras às famílias.

Promover encontros com a família, além dos previstos como reunião de pais e Conselhos Escolares, faz parte da função social da escola como afirma Castro e Regattieri (2010). São oportunidades de educar as famílias com espaços de reflexão, conscientizando-a sobre seu papel, possibilita sua inclusão no processo educativo, permitindo-lhe conhecer o contexto pedagógico e a escola o contexto familiar, construindo pontes de interação.

A participação da família na escola é a segunda categoria a ser analisada. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 no capítulo que trata dos princípios e fins da educação no artigo 3º, inciso VIII aponta que a gestão deve ser democrática.

Paro (2008) assinala que há distinção entre o que sugere a lei e o que acontece na prática. Continua afirmando que muitos gestores dizem ser democráticos para afastar as críticas a seu sistema de gestão, no entanto no cotidiano escolar não viabiliza espaços à participação da família, produzem a fala de que não há participação por falta de interesse, sem perguntar a razão.

Observando as Figuras 7 e 8 que compõem a realidade das duas instituições é possível afirmar que as famílias têm garantido espaço de participação, podem emitir a opinião nas reuniões de pais, porém um número significativo das duas realidades não consegue essa participação ou não têm conhecimento do direito de participar.

Tem-se discutido que por determinação da legislação ou por incentivo da equipe pedagógica a participação da família na escola deve acontecer, o que se pretende evidenciar é se esse espaço tem sido garantido, se a família sente-se à vontade e se tem disponibilidade de tempo para participar.

Quando perguntado ao sujeito participante da pesquisa que tem os filhos matriculados na escola da Rede Pública sobre as dificuldades em comparecer

nas reuniões 27% responderam não comparecerem devido à atividade profissional e 19% não podem comparecer às vezes. Assim, 46% dos sujeitos pesquisados afirmam terem nos compromissos profissionais a dificuldade em comparecer nas reuniões e 49% afirmam nunca ou raramente terem esse impedimento.

Em seguida foi perguntado se mediante a dificuldade do comparecimento às reuniões se há outro integrante da família que possa fazê-lo e 16% responderam que sempre, mas 36% responderam que às vezes e 41% responderam que nunca ou raramente.

Considerando os dados colhidos e a confirmação que somente 14% dos sujeitos não têm uma ocupação remunerada fora de casa pode-se aferir que mesmo tendo a dificuldade em comparecer às reuniões em função da ocupação profissional, os sujeitos pesquisados encontram alternativas transferindo essa responsabilidade a outro integrante da família, uma vez que 24% dos sujeitos participantes declararam terem agregados adultos na sua composição familiar.

A pergunta “compareço às reuniões na escola, pois não trabalho fora e posso estar presente” foi feita com o propósito de confirmar o comparecimento da família nas reuniões. A resposta obtida de que 44% não “trabalham fora” e comparecem, cruzando com os dados coletados no questionário sociodemográfico quando responderam que 28% atuam com autônomo e 20% estão entre aposentados, desempregados e não têm trabalho remunerado, pode-se aferir que os sujeitos responderam a essa questão dando ênfase ao comparecimento nas reuniões por terem disponibilidade de horário.

Quanto ao espaço que a equipe pedagógica da escola oferece para a família participar diretamente nas reuniões 72% afirmam que têm possibilidade de expressarem o que pensam e nenhum respondeu não encontrar essa abertura. Dos sujeitos pesquisados 43% afirmaram serem inibidos e não conseguirem essa participação direta.

Quanto à participação nos Conselhos Escolares há evidências de desconhecimento quanto às ações e atuação da família, pois 41% preferiram não opinar e 7% afirmaram que nunca ou raramente os pais participam nas decisões da escola. Quanto à afirmação da participação da família nos

Conselhos Escolares, 38% garantiram que ocorre sempre e 12% de que às vezes ocorre.

Na busca de entender que dificuldades têm os sujeitos cujos filhos estão matriculados na escola da Rede Privada verifica-se que a ocupação remunerada não é impedimento para a família acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos, 73% declararam nunca ou raramente deixam de participar das reuniões, dado confirmado na outra pergunta quando 75% confirmam o comparecimento.

Neste grupo de sujeitos pode-se observar que 15% atuam em áreas que possibilitam flexibilidade de horário e 3% afirmam não terem ocupação remunerada. No entanto, cerca de 57% sujeitos comparecem às reuniões apesar das atividades profissionais, podendo-se aferir que conseguem reorganizar o horário de trabalho para cumprirem com o compromisso à frente da instituição escolar e do acompanhamento dos filhos.

Quando não conseguem comparecer 29% reorganizam junto a outros familiares a presença nas reuniões, mas 52% não delegam a outros familiares o compromisso.

Considerando que os sujeitos declaram ser atendidos pela equipe pedagógica em horário alternativo, pode-se aferir que esse grupo de sujeitos prefere comparecer pessoalmente para tratar do acompanhamento escolar.

Existe a hipótese de não contarem com outro integrante da família para esse comparecimento, uma vez que 80% declararam não terem agregados em sua composição familiar, somente 17% não possuem ocupação remunerada.

Quanto à participação direta do sujeito entrevistado na reunião de pais 91% declararam que falam o que pensam e nenhum afirmou ter essa barreira de expressão, assim como 74% afirmaram nunca ou raramente se sentirem inibidos para fazerem os apontamentos que julgam necessários.

A participação nos Conselhos Escolares representa dentro da instituição escolar o nível mais avançado de participação, o que Bordenave (1989) nomeia de co-gestão, quando há o compartilhamento das tomadas de decisão. Segundo 56% dos sujeitos pesquisados, os familiares têm o mesmo direitos de falar e dar opiniões nos assuntos importantes da escola, 5% alega que nunca há a participação da família e 26% preferiram não opinar.

Ao analisar a frequência da família na reunião de pais pode-se aferir que na escola da Rede Pública as famílias afirmam terem dificuldade de comparecerem nas reuniões, devido aos compromissos assumidos com sua ocupação remunerada. No entanto, as famílias do outro grupo apresentam número elevado de participação nas reuniões e não apontam sua ocupação remunerada como fator de impedimento à frequência.

Quanto a delegar a outro membro da família o comparecimento nas reuniões de pais é mais comum acontecer no grupo que tem os filhos matriculados na escola da Rede Pública, os quais possuem famílias compostas com agregados, o que é incomum no grupo de famílias com filhos matriculados na escola da Rede Privada.

Nessa categoria se discute as práticas educativas da família para o acompanhamento escolar dos filhos, é possível afirmar pelos dados coletados junto aos sujeitos que ambas as instituições escolares são flexíveis para atender a família que não comparece nas reuniões de pais.

Segundo Berquó (1998), ocorreram transformações no interior das famílias, as quais deixaram de ser uma família hierárquica para assumirem uma posição igualitária.

Esta afirmação é confirmada no questionário sociodemográfico quando perguntado sobre a constituição financeira das famílias e em ambas as escolas o pai é o provedor principal apenas em 20% das famílias pesquisadas.

Nas famílias que têm os filhos matriculados na escola da Rede Privada nenhuma tem a mãe como provedora principal, porém na outra realidade 14% das mães sustentam sozinha sua família. Na Escola Pública os sujeitos pesquisados declararam que 41% das famílias compõem o salário da família com o pai e a mãe, já os pais da escola Privada 52%.

Observando a realidade social do grupo pesquisado pode-se inferir que se a escola não for flexível quanto ao horário de atendimento à família, criando estratégias, dificilmente poderá tê-la como parceira no acompanhamento do desenvolvimento escolar dos alunos, uma vez que um número considerável de mães têm ocupação profissional fora do lar.

A entrevista analisada nesta pesquisa aprofundou a análise do dado referente a ocupação profissional e a participação nas reuniões de pais,

levantando junto sobre o tipo de relação contratual com o empregador e a flexibilidade de horário, uma vez que foi constatado que a ocupação profissional dos 49% dos sujeitos da escola da Rede Pública e 57% da outra escola, não deixam de comparecer às reuniões.

Para Bordenave (1989), o canal de comunicação aberto entre família e escola torna-se fundamental para a participação. As perguntas direcionadas às famílias possibilitaram se expressarem sobre o que pensam e se há inibição durante as reuniões.

Permitiu constatar que os sujeitos que têm filhos matriculados na escola da Rede Pública sinalizaram maior dificuldade em relação aos sujeitos do segundo grupo.

Na Figura 9 - Escola da Rede Pública – autoexclusão, 43% dos sujeitos declaram nunca terem dificuldade de exporem sua opinião nas reuniões escolares, enquanto que 10% afirmam que sempre se sentem inibidos e 33% às vezes.

Escola da Rede Pública – autoexclusão

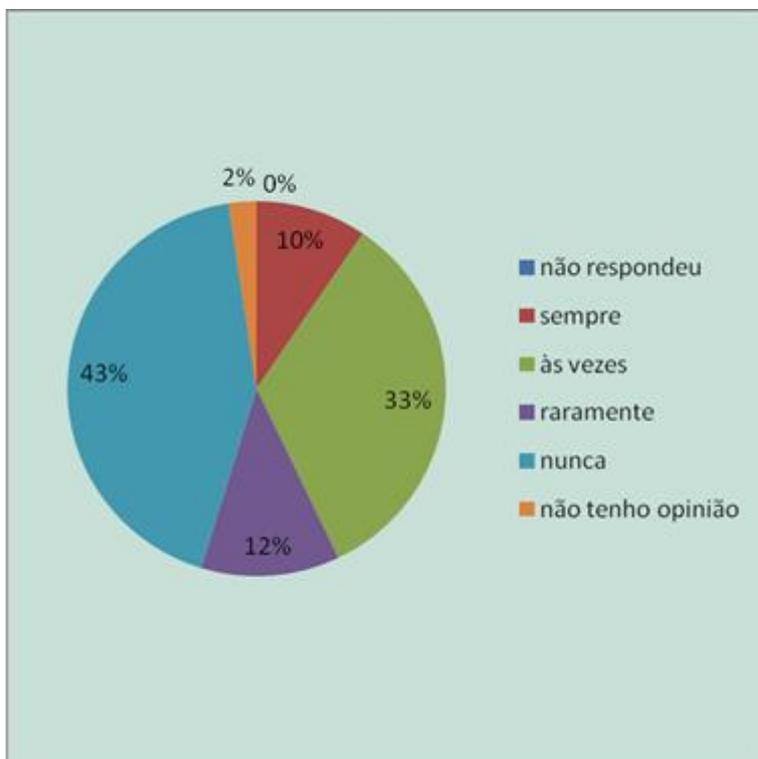


Figura 9 – Escola da Rede Pública – autoexclusão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Escola da Rede Privada – autoexclusão

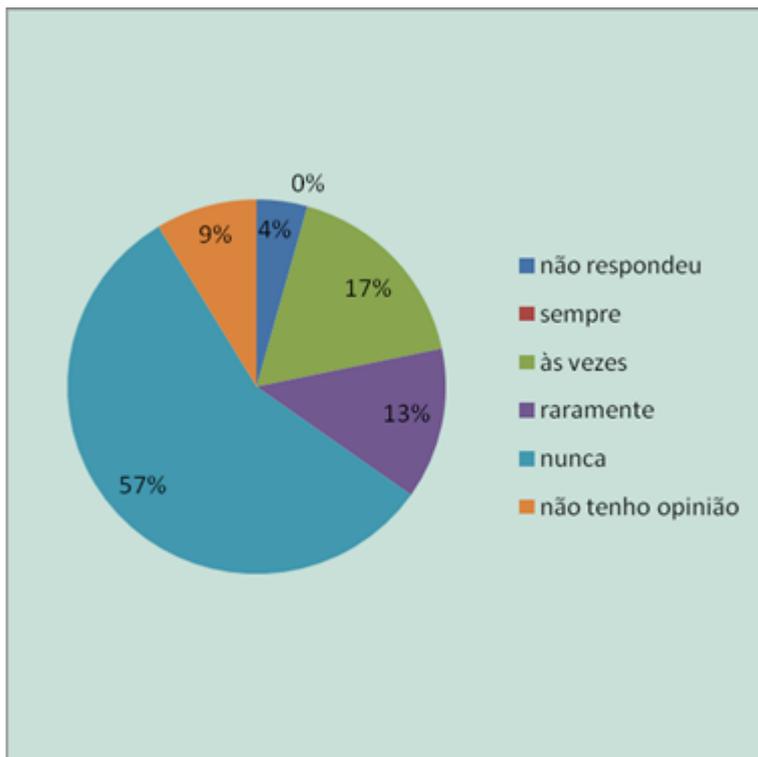


Figura 10 – Escola da Rede Privada – autoexclusão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Figura 10 - Escola da Rede Particular – autoexclusão, esse índices caem proporcionalmente 57% dos sujeitos declaram nunca terem dificuldade de exporem sua opinião nas reuniões escolares, enquanto que nenhum sujeito se sente inibidos e 17% às vezes

Para Szymansky (2010), o nível de participação da família ocorre de acordo com seu nível de escolaridade, a criticidade e a capacidade de verbalizar sua crítica quanto às atividades escolares.

Também é possível considerar que a dificuldade na participação pode ocorrer pelo constrangimento de relacionamento com pessoas com nível de escolaridade, nível econômico e status social acima dos seus, segundo Paro (2008). Afirma que a maioria dos pais não conhece as particularidades que envolvem as questões pedagógicas e não sabem até onde ou em que podem participar.

Analisando esse resultado e observando os dados obtidos no questionário sociodemográfico vale ressaltar que 19% dos sujeitos do primeiro grupo declararam ter a escolaridade entre ensino fundamental incompleto e

completo, enquanto que 90% dos sujeitos do segundo grupo têm escolaridade entre ensino médio e pós-graduação o que pode influenciar na dificuldade ou facilidade de expressar-se em uma reunião de pais.

Pode-se aferir que os sujeitos que têm filhos matriculados na escola da Rede Privada sejam mais esclarecidos quanto ao direito que têm de participarem ativamente no acompanhamento familiar do filho ou conseguem se expressar de maneira mais clara, reivindicando seus direitos.

Um dos mecanismos de participação é Conselho Escolar, quanto à participação neste colegiado, os dois grupos se assemelham muito, entre 5% e 7% dos sujeitos afirmam que nunca ou raramente à família é permitida a participação nas decisões da escola.

Entre 50% e 56% garantem que sempre ou às vezes as famílias são ouvidas e se responsabilizam pela tomada de decisões, sendo que os demais preferem não opinar sobre a questão, conforme Figura 11 e 12 – co-gestão.

Escola da Rede Pública – co-gestão

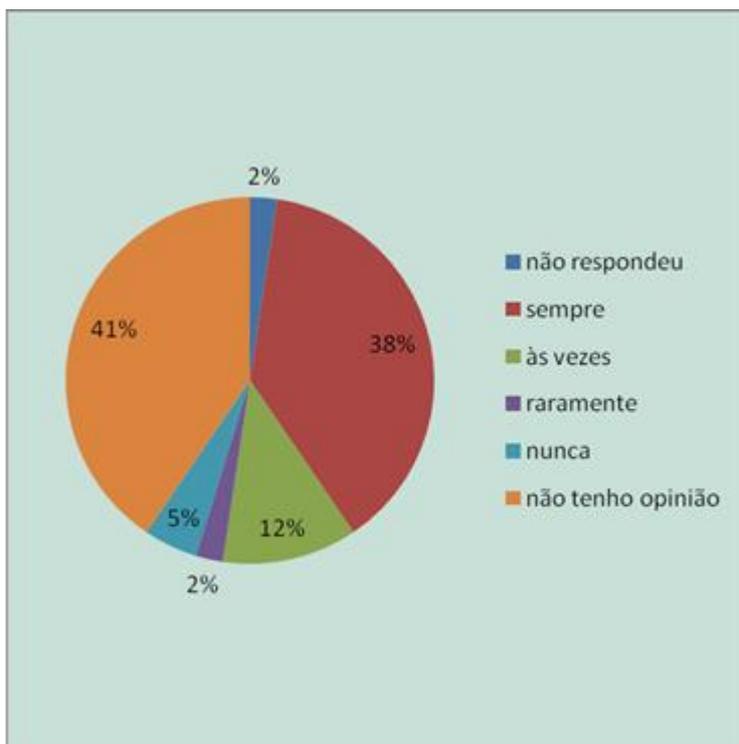


Figura 11 – Escola da Rede Pública – co-gestão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Esse dado torna-se muito interessante quando se considera os contextos tão distintos em relação à idade, escolaridade e profissão, que para

os teóricos até aqui apresentados influenciam na relação família escola e com posturas similares no que se refere a participação mais efetiva no que se refere a coletividade.

No que se refere à escolaridade a maioria dos pais da escola da Rede Pública tem sua formação concentrada no ensino médio, enquanto que os pais da escola da Rede Privada completaram sua escolaridade no ensino superior, o que leva a reflexão de que ambos estão cientes dos seus direitos enquanto co-gestor escolar, no entanto há algum fator, que os dados coletados não evidenciaram, que os impeça ou dificulte a participação.

Escola da Rede Privada – co-gestão

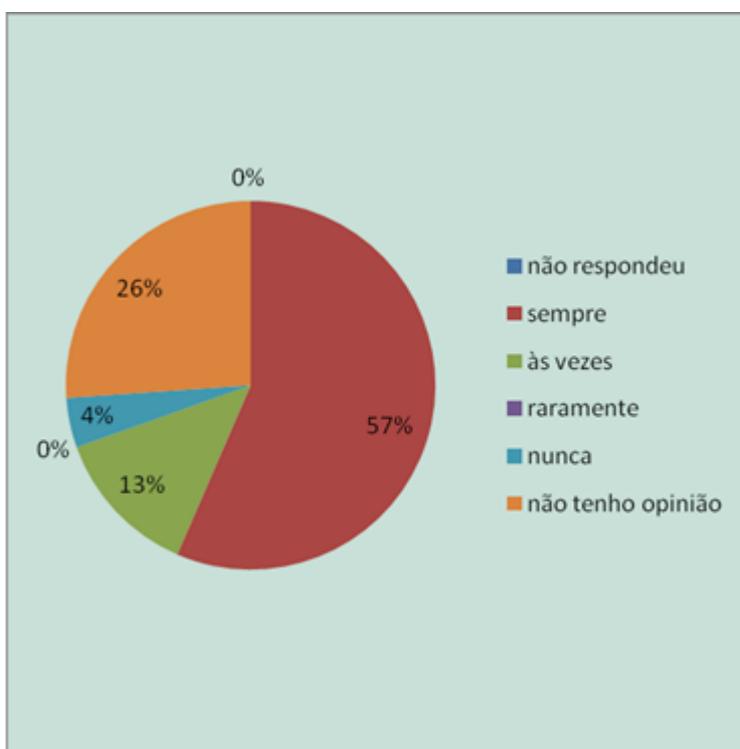


Figura 12 – Escola da Rede Privada – co-gestão Fonte:

Elaborado pela pesquisadora

Segundo Bordenave (1989), a formação dos Conselhos Escolares prevê a presença representativa dos pais, bem como de outros grupos que compõem a equipe escolar, porém a decisão quanto a qualquer assunto continua sob o controle do gestor escolar, que pode acolher a decisão do colegiado ou vetá-lo.

Para Libâneo (2004) o Conselho Escolar se constitui num instrumento de tomada de decisões, tendo como função deliberar e aconselhar os gestores

das escolas sobre ações em favor dos fins da educação, envolvendo aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, traduzindo os anseios da comunidade escolar.

Mediante a análise comparativa dos dados coletados junto aos sujeitos, deverá ter continuidade no estudo, por meio de outro instrumento, pois se trata de um espaço de gestão prevista na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e percebe-se que há distanciamento da família do processo. Será necessário pesquisar se isso se deve por ações impeditivas da escola ou dificuldades da família, alerta Castro e Regattieri (2010) que a participação dos pais pode ser intensa nos eventos e, não necessariamente na aprendizagem dos alunos, sem ser uma participação efetiva.

A terceira categoria a ser analisada é a da prática educativa da família, esta, tem como objetivo entender como a família se organiza para que o acompanhamento escolar do filho se processe, considerando o contexto social e financeiro da família.

A prática educativa da família, assim como a participação na escola, é importante fator no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, por isso foi perguntado ao sujeito quanto ao acompanhamento das tarefas escolares.

Na Figura 13 – Escola da Rede Pública – prática educativa, 86% dos sujeitos responderam que sempre acompanham e incentivam os filhos e 12% responderam que às vezes. Nenhum sujeito respondeu que nunca ou raramente acompanham as tarefas escolares o que demonstra que as famílias reconhecem o importante papel de acompanhamento e incentivo.

A questão “trabalho fora e não consigo ir às reuniões ou conversar com os professores, mas cuido para que meu filho compareça à escola e faça as tarefas” tem importante papel na coleta desses dados.

Como Bordenave (1998) afirma que há diferentes níveis de participação que vai desde o acesso a informação básica até a co-gestão, essa questão teve por objetivo levantar quais são as condições de acompanhamento escolar das famílias que formam o grupo pesquisado.

Paro (2008) alerta que o gestor precisa observar que um dos fatores mais comuns da não participação da família são o tempo e o cansaço após o dia de trabalho, questão social complexas, que não pode ser banalizada.

Escola da Rede Pública – prática educativa

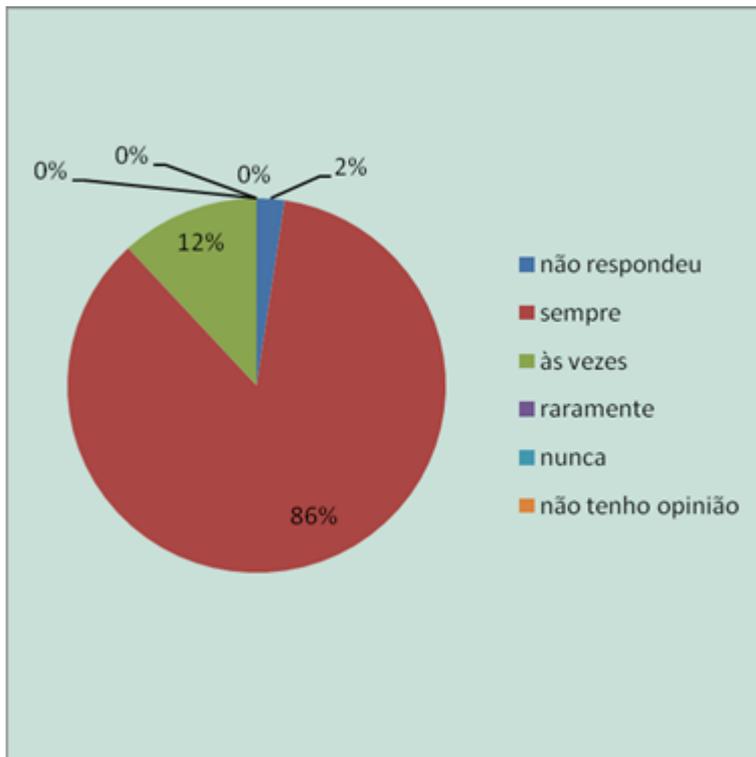


Figura 13 – Escola da Rede Pública – prática educativa Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Escola da Rede Privada – prática educativa

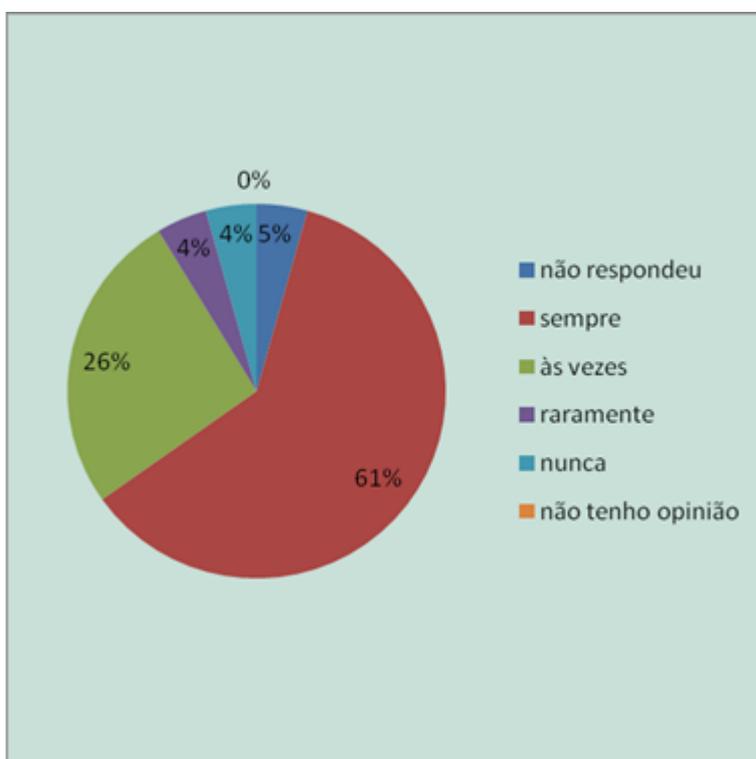


Figura 14 – Escola da Rede Privada – prática educativa Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Figura 14 - Escola da Rede Privada – prática educativa 59% dos sujeitos sempre acompanham as tarefas, 26% às vezes e 10% nunca ou raramente acompanham.

Quanto ao dado que remete a um possível nível mínimo de participação da família foi possível levantar que 22% sempre acompanham as tarefas dos filhos e 38% responderam que nunca ou raramente.

Considerando as respostas até aqui dadas pode-se aferir que a resposta dos 38% refere-se ao comparecimento na escola e não à falta de acompanhamento das tarefas e incentivo, pois seria contraditório ao que foi afirmado até então quando pontuam em outra questão que comparecem na escola na reunião de pais ou em horário flexibilizado pela equipe pedagógica.

Como 22% responderam não terem opinião formada sobre isso é possível aferir que são sujeitos que não se enquadraram nas opções de respostas oferecidas.

Observando os dados apresentados pelos dois grupos de sujeitos surge interessante informação: do grupo de sujeitos com filhos matriculados na escola da Rede Pública 86% responderam que sempre acompanham as tarefas e incentivam os filhos, enquanto que os pais da Rede Privada somente 59% fizeram tal afirmação. Dos pais da Rede Pública 12% responderam que às vezes e dos pais da Rede Privada 26%. Dos pais da Rede Pública nenhum sujeito respondeu que nunca ou raramente acompanha a tarefa e dos pais da Rede Privada 10% afirma que nunca ou raramente acompanha.

Segundo Oliveira e Marinho – Araujo (2010), os pais têm ciência do seu papel de acompanhar os filhos na realização das tarefas escolares e na participação das reuniões de pais, mas acabam limitando sua participação para quando são convocados, ou nos eventos sociais e festivos. Alguns ainda se limitam a trocar impressões com outros pais nos portões na hora da entrada ou saída com os professores.

No segundo grupo pode-se constatar que a ocupação profissional da família não permite o tempo suficiente para o acompanhamento das tarefas, ainda pode ser considerada a ausência de agregados em casa que poderia

auxiliar os filhos no acompanhamento das tarefas ou a confiança da família no trabalho pedagógico que a escola realiza.

Considerando a preocupação com a participação no âmbito escolar que os dois grupos de sujeito apresentaram nas questões anteriores é possível aferir e posteriormente aprofundar por meio de outro instrumento que há por parte da família que têm filhos matriculados na escola da Rede Pública preocupação com a execução das tarefas para garantir a evolução escolar dos filhos, a possível presença dos agregados em casa enquanto o familiar mantenedor financeiramente trabalha ou uma possível preocupação com o que a escola oferece aos filhos.

Para Szymansky (2010), a prática educativa da família acontece de acordo com sua dinâmica interna ou externa, considerando suas ocupações profissionais, consegue estabelecer estratégias de acompanhamento das atividades escolares que os filhos realizam em casa.

Este dado será de extrema importância para essa pesquisa, por isso sente-se a necessidade de elaborar outro instrumento que evidencie se as famílias que não participam diretamente das atividades na escola priorizam o acompanhamento das tarefas escolares em casa e incentivam os filhos, ou se as dificuldades do dia a dia impedem inclusive esse nível mínimo de participação.

O comparecimento das famílias na escola pode significar o acompanhamento pedagógico como disciplinar, afastando ou aproximando os pais.

Quanto aos motivos que levam as famílias a comparecerem na escola a Figura 15 – Escola da Rede Pública – motivo do comparecimento na escola, 24% dos sujeitos afirmam comparecerem para tomarem ciência do comportamento e notas dos filhos, 38% comparecem às vezes, 26% nunca ou raramente e 12% preferem não opinar.

Na Figura 16 - Escola da Rede Privada – motivo do comparecimento na escola demonstra que 22% dos sujeitos vão à escola para saber da postura disciplinar dos filhos e suas notas, enquanto que 8% às vezes e 69% nunca ou raramente.

Escola da Rede Pública – motivo do comparecimento na escola

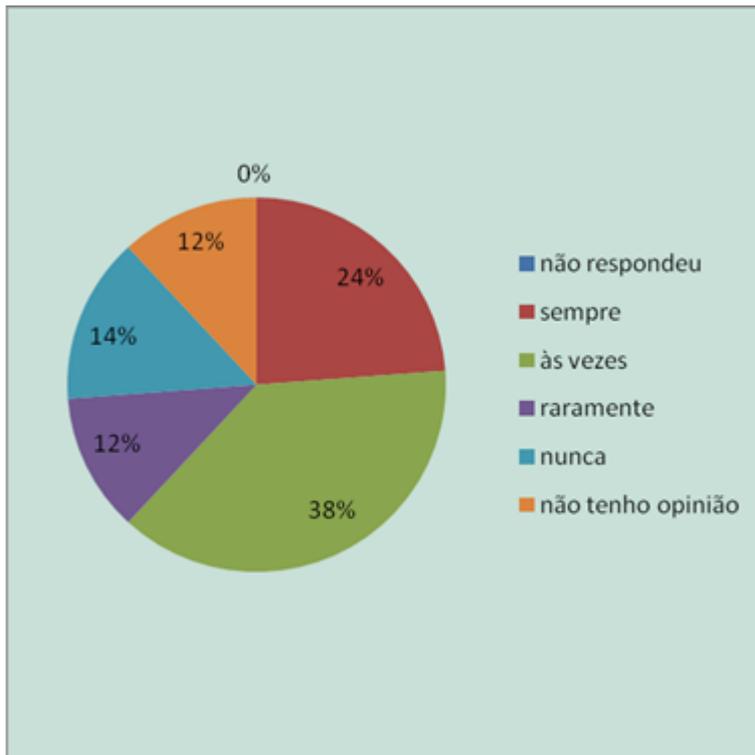


Figura 15 – Escola da Rede Pública – motivo do comparecimento na escola
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Escola da Rede Privada – motivo do comparecimento na escola

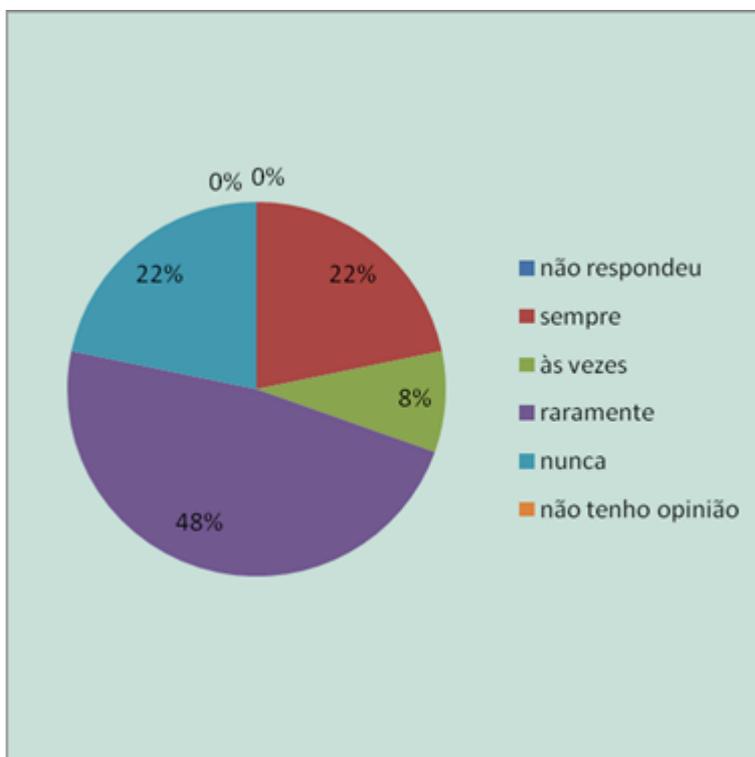


Figura 16 – Escola da Rede Privada – motivo do comparecimento na escola
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto ao motivo que leva os sujeitos de ambos os grupos à escola leva-se a afirmar que 24% das famílias que têm filhos matriculados na escola da Rede Pública comparecem para dar ciência ao comportamento e as notas e 22% dos pais da Rede Privada. Dos pais da Rede Pública 38% e 9% dos pais da Rede Privada comparecem às vezes, dos pais da Rede Pública 26% e 69% dos pais da Rede Privada nunca ou raramente, dos pais da Rede Pública 12% preferem não opinar.

Para Eizirik (1999) no espaço escolar ocorrem enfrentamentos para o estabelecido as regras de convivência e a definição da ocupação dos espaços. Há resistência para se manter as normas sociais, relações e processos disciplinadores que são iniciadas na família, primeiro espaço socializador e são reforçadas na escola.

No entanto, observando os dados apresentados é possível aferir que a maioria dos sujeitos participantes vai até a escola em busca de obter mais informações do que somente dar ciência a postura disciplinar e o resultado da aprendizagem de seus filhos.

A quarta categoria a ser analisada se refere a relação família escola. Dentro da análise dos dados coletados foi possível observar que 88% dos sujeitos que têm filhos matriculados na escola da Rede Pública afirmaram que são bem recebidos quando procuram a instituição para fazer alguma queixa ou para obter informações, enquanto 7% não são bem recebidos ou aguardam por longo tempo até serem atendidos.

Dos sujeitos pesquisados 72% reconhecem que a escola é receptiva a críticas e contribuições dos pais, 10% afirmam que essa receptividade ocorre às vezes, 4% nunca ou raramente e 14% não têm opinião formada. Quanto a satisfação com a escola no modo geral 64% responderam estarem sempre satisfeitos, 24% às vezes e 4% nunca ou raramente estão satisfeitos.

No que se refere a orientação que a escola faz à família 33% dos sujeitos afirmam que é feito um levantamento pela escola para conhecer a família dos alunos e saber quais as famílias podem ajudar os filhos com as tarefas e as obrigações escolares, 16% afirmam que isso ocorre às vezes, 28% que nunca ou raramente ocorre e 21% prefeririam não opinar. Quanto à estratégia da escola para esse levantamento 12% afirmam que a equipe

escolar vai até a residência do aluno, 5% que isso ocorre às vezes, 62% que a escola nunca ou raramente vai até a casa do aluno e 21% não tinham uma opinião formada sobre a estratégia descrita.

Escola da Rede Pública – relação família escola

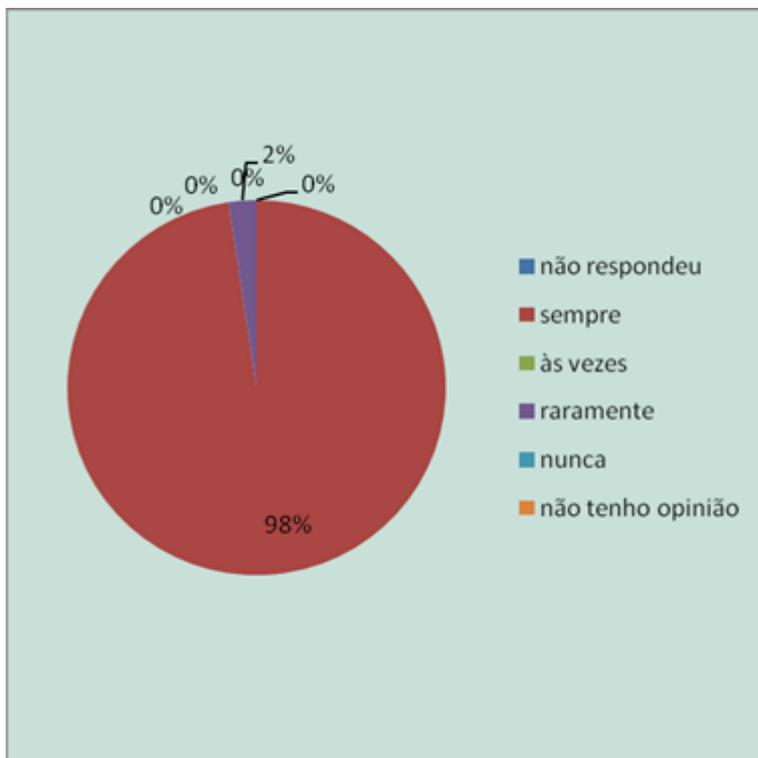


Figura 17 – Escola da Rede Pública – relação família-escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Figura 17- Escola da Rede Pública – relação família escola, os sujeitos pesquisados apontam 98% de satisfação, quando responderam que acreditam que a relação família-escola influencia no desenvolvimento do filho, que é necessário haver uma relação de ajuda mútua em favor dos alunos, no entanto 2% responderam que raramente interfere no desenvolvimento do filho.

Os sujeitos pesquisados que têm os filhos matriculados na escola da Rede Privada responderam com unanimidade que são bem recebidos pela escola e não ficam aguardando muito tempo quando procura a equipe pedagógica para efetivar alguma reclamação ou para obter alguma informação.

Entendem que a escola é receptiva 85% afirmam que sempre, 5% que às vezes, 5% não têm opinião e 5% preferiu não se manifestar sobre a

questão. Essa situação resulta em 74% estarem sempre satisfeitos com a escola, enquanto 26% às vezes.

Quanto a escola procurar conhecer a família dos alunos e saber quais delas estão engajadas em ajudar os filhos com as tarefas e deveres, 51% afirmam que isso sempre acontece, 22% às vezes, 22% que a escola nunca ou raramente tem essa preocupação e 5% preferiu não opinar.

Em relação a estratégia utilizada pela escola para buscar essa proximidade com a família 13% afirmam que a escola sempre visita a família, 5% que isso ocorre às vezes, 73% que essa estratégia de visita nunca acontece e 5% preferiu não opinar.

Levantou-se com os sujeitos a opinião sobre a relação família escola, sua importância e interferência no desenvolvimento do filho, a Figura 18 - Escola da Rede Privada – relação família escola, aponta que 91% concordam com a afirmação, 5% entende que a relação interfere às vezes e 4% não tem opinião formada sobre a questão.

Escola da Rede Privada – relação família escola

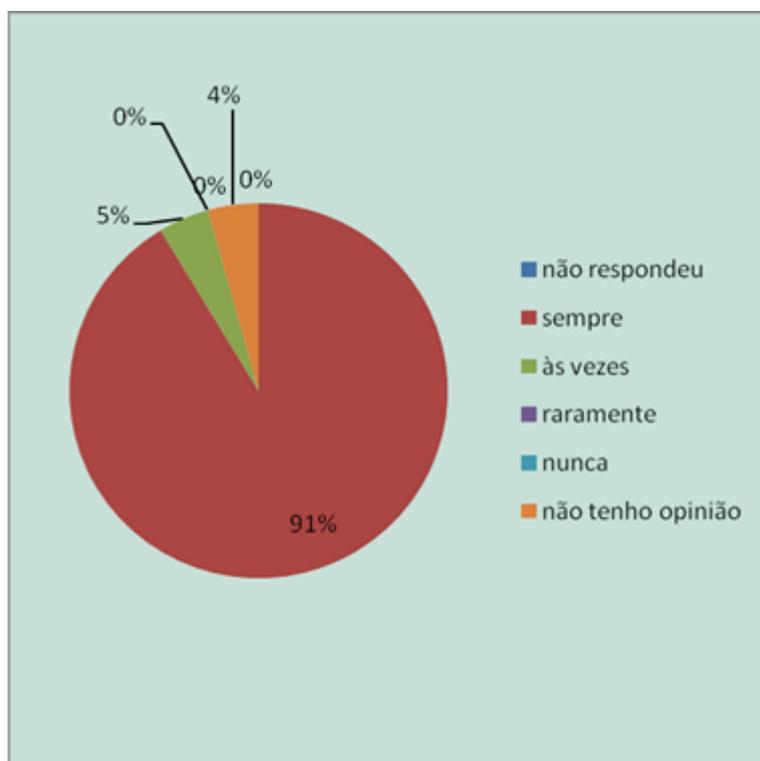


Figura 18 – Escola da Rede Privada – relação família escola
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observando os dados referentes às duas escolas é possível verificar que ambas têm mais de 80% de sujeitos que reconhecem serem bem recebidos quando procuram a instituição para fazer alguma queixa ou para obter informações e somente na escola da Rede Pública tem 7% de sujeitos afirmando que não são bem recebidos ou aguardam por longo tempo até serem atendidos. No entanto, 72% do primeiro grupo e 85% do segundo grupo reconhecem que a escola é receptiva a críticas e contribuições dos pais.

Como já foi possível aferir a partir dos dados anteriores, no primeiro grupo 64% estão sempre satisfeitos com a escola, 24% às vezes, enquanto que 74% do segundo grupo estão sempre satisfeitos com a escola, enquanto 26% às vezes, aparecendo similaridades entre a opinião das famílias em relação às instituições.

Considerando as duas realidades pode-se afirmar que as famílias reconhecem a receptividade da equipe pedagógica e uma pequena parcela percebe que essa receptividade às vezes não se apresenta ou preferiram não opinar.

Com referência às estratégias que a escola programa para aproximar-se das famílias, conhecer suas realidades e auxiliá-las na orientação para acompanhamento escolar, os sujeitos com filhos matriculados na escola da Rede Privada em maior número em relação à primeira escola, reconhecem seu empenho em buscar essa proximidade, diferente das famílias da escola da Rede Pública que afirmam o contrário, ou seja, esse acontecimento ocorre em número menor.

Nas duas instituições poucos sujeitos responderam que a escola visita a família em sua residência, não sendo uma prática comum, ter a instituição escolar como espaço de trocas entre família e instituição.

Os dados coletados permitiram criar uma imagem aproximada da família sobre a escola e como as relações se processam, a última questão pontua diretamente a importância dessa relação.

Pode-se perceber que os sujeitos valorizam a relação família-escola e reconhecem sua influência direta no desenvolvimento da aprendizagem do filho, porém no grupo de sujeito com filhos matriculados na escola da Rede

Privada um pequeno número entende que essa interferência ocorre às vezes ou preferiram não opinar.

Dos dados pode-se aferir que há muita similaridade entre as opiniões que os pais têm das duas instituições em que seus filhos estão matriculados. No geral a maioria percebe que a equipe pedagógica tem estratégias para alcançar este objetivo junto a eles, cujo propósito é contribuir com o desenvolvimento dos alunos. Assim, demonstram estarem muito satisfeitos com as escolas.

O ponto de divergência entre os pais da escola da Rede Pública e da Rede Privada se faz notar no nível de escolaridade, criticidade ao verbalizarem suas necessidades e acompanhamento de tarefas.

Castro e Regattieri (2010) evidenciam que a relação da família e escola no ensino fundamental é compulsória, uma vez que a LDB 9394/96 determina a obrigatoriedade da matrícula, não deixando alternativa.

Szymansky (2010) discorre sobre essa escolha, mostrando que as famílias procuram escolas que estejam mais próximas ao seu modelo educativo, porém no que se refere a famílias menos favorecidas e que têm acesso somente às escolas públicas, podem surgir dificuldades na relação, uma vez que nem sempre o modelo educativo que é o mesmo para ambas.

Dos pais da escola da Rede Pública 2% e da escola da Rede Privada 5% deixaram claro que há insatisfação na relação com a escola, na continuidade da aplicação dos instrumentos se pretende aprofundar nos dados para encontrar os motivos da insatisfação e da permanência dos filhos nas referidas escolas.

O acompanhamento escolar por parte das famílias aparece como reconhecidamente importante para a grande maioria dos sujeitos, para Dessen e Polonia (2007) diante das pesquisas que vem sendo publicadas percebe-se que há uma crescente preocupação da parte das famílias em investirem no acompanhamento escolar dos filhos, confirmando assim, os dados coletados.

Afirmam que as famílias se utilizam de estratégias e controle das atividades escolares as quais contribuem no monitoramento dos filhos em atividades educativas indicadas ou não pela escola, independente da classe social. As respostas dadas permitem perceber que há nos dois grupos uma

grande preocupação dos pais neste acompanhamento, porém ainda se faz necessário continuar a pesquisa para conhecer mais detalhado essas estratégias e a influência da orientação oferecida pelas instituições escolares.

Escola da Rede Pública – estratégias para acompanhamento pedagógico

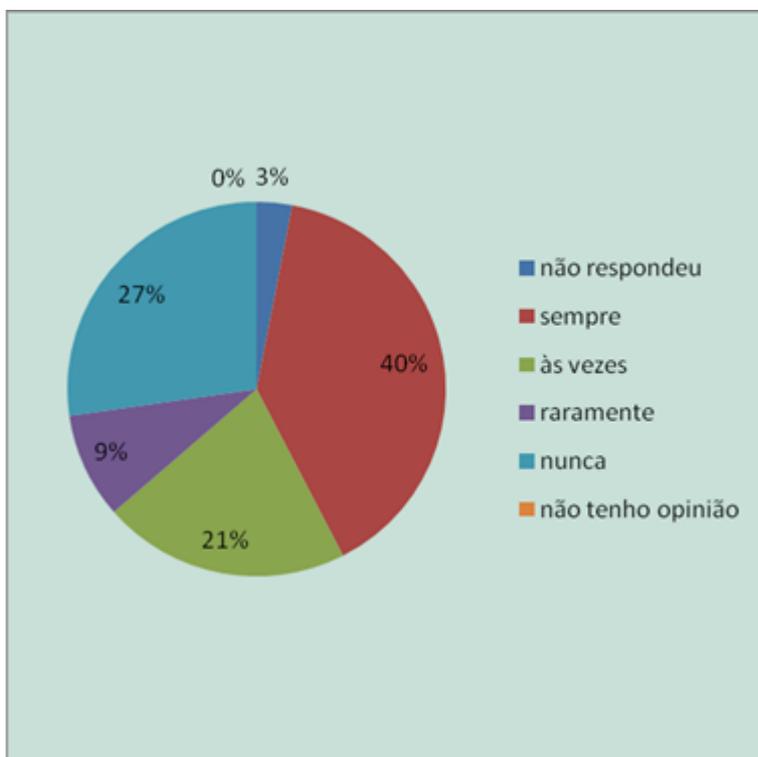


Figura 19 – Escola da Rede Pública – estratégias para acompanhamento pedagógico
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Figura 19 – Escola da Rede Pública – estratégia para acompanhamento pedagógico, se pode constatar que segundo 40% dos sujeitos participantes da pesquisa afirmam que a escola sempre busca informações sobre o aluno para o acompanhamento pedagógico, enquanto que 27% afirmam que a escola não tem essa prática e 3% não respondeu.

Enquanto que na Figura 20 – Escola da Rede Privada – estratégia para acompanhamento pedagógico, 52% dos sujeitos afirmam que a escola sempre busca conhecer o aluno para estabelecer suas intervenções pedagógicas, 13% afirmam que a escola nunca tem essa preocupação e nenhum sujeito se excluiu de responder.

Escola da Rede Privada – estratégias para acompanhamento pedagógico

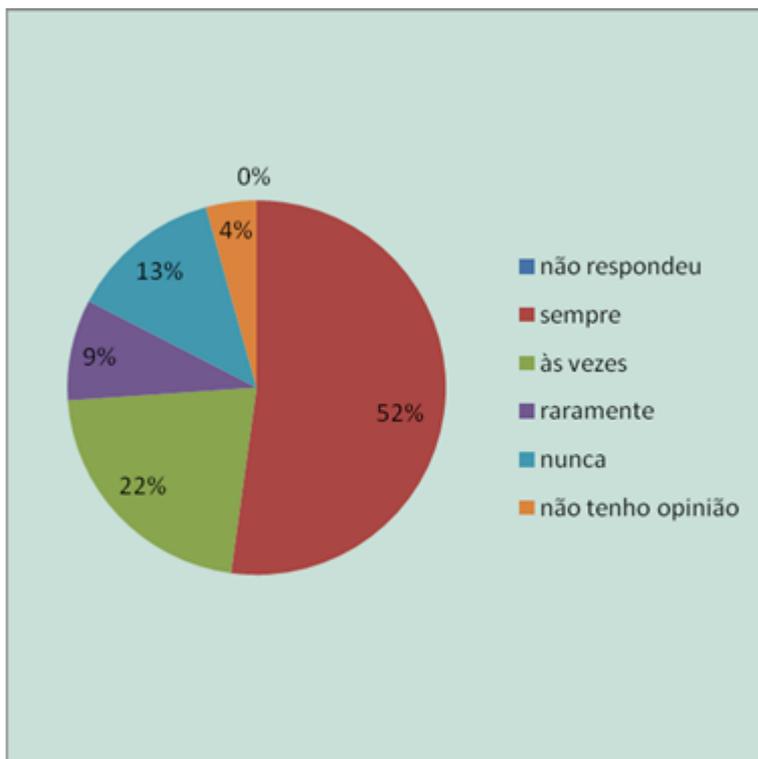


Figura 20 – Escola da Rede Privada – estratégias para acompanhamento pedagógico
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É possível afirmar que em ambas as escolas há uma margem considerável de despreocupação da equipe pedagógica em contextualizar a necessidade do aluno para o acompanhamento pedagógico, segundo Silveira e Wagner (2009), a escola, no papel do professor, precisa conhecer sobre o aluno, ter acesso às suas questões psicológicas, e assim suas intervenções possam surtir resultado, auxiliando no processo ensino - aprendizagem.

Em muitas respostas pode-se aferir que essa preocupação em conhecer o aluno interfere na harmonização da relação família escola.

A participação da família na escola mostra o nível de envolvimento com o desenvolvimento do filho, há o acompanhamento em casa nas atividades escolares e há a presença nas atividades na instituição escolar. Acompanhando o perfil sociodemográfico dos sujeitos pode-se comprovar que a grande maioria tem ocupação profissional remunerada, o que pode dificultar a participação.

Para Paro (2008), o motivo mais comum da não participação da família na instituição escolar é o fator tempo e o cansaço após o dia de trabalho. Dos dados coletados verifica-se que a família tem contado com a flexibilidade da equipe escolar em organizar horário alternativo para sua presença no acompanhamento escolar. Paro (2008) já alertava o gestor sobre a ausência da família na instituição escolar, ponderando que dificilmente esse problema seria resolvido sem considerar as questões sociais, sugerindo a possibilidade de marcar reuniões com o mesmo objetivo em horários diferentes.

O que apareceu em comum entre os pais das duas escolas, a Rede Pública e a Rede Privada, no que se refere aos diferentes níveis de participação foi o envolvimento com os colegiados, muitos demonstraram não participar e não conhecerem os assuntos tratados, o que se faz necessário na continuidade da pesquisa, conhecer os motivos do desconhecimento ou ainda, se esse comportamento pode ser considerado falta de estímulo.

4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Este estudo investigou a relação família-escola em duas escolas em São José dos Campos, situadas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.

Considerando os contextos da Rede Pública e da Rede Privada, em consonância com os estudos dos professores Oliveira (2002), Dubar (2005), Szymansky (2006), Dessen e Polonia (2007) e Oliveira e Marinho–Araujo (2010), que afirmam serem a família e a escola instituições formativas, e juntas, possibilitam o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social da criança.

A análise das entrevistas evidencia a complexidade dessa relação compulsória, estabelecida pela obrigatoriedade legal a matrícula da criança no Ensino Fundamental pela família. A qualidade dessa relação está sob influência de fatores históricos, sociais, econômicos e emocionais, com interferências constantes.

Foram consideradas nas entrevistas, as estratégias da escola para construir e manter a relação, a satisfação dos pais com a instituição, sua participação e prática educativa com o propósito de identificar a concepção dos pais sobre participação.

A relação família-escola tem início na efetivação da matrícula da criança na rede de ensino e, apesar da obrigatoriedade e do direcionamento das vagas pelo poder público, a família tem a opção de escolher entre a Rede Pública ou Privada.

Resende; Nogueira e Nogueira (2011) e Costa e Koslinski (2011) discorrem sobre os critérios de escolha que permeiam as decisões dos pais, analisando os aspectos físicos, informações colhidas nas avaliações externas promovidas pelo poder público ou por meio de contato com outras famílias.

No município onde foi desenvolvida a pesquisa a vaga disponível em escola pública para a matrícula de ingresso, ou seja, para o 1º ano do Ensino Fundamental, está relacionada à proximidade da residência (PORTARIA nº 194/SME/13), interferindo na escolha inicial que a família faz.

A opção por outra escola ocorre por meio do pedido de transferência quando há disponibilidade de vaga na escola pretendida.

Iniciando a abordagem do tema “relação família-escola” foi solicitado aos sujeitos participantes da pesquisa, que se manifestassem a respeito da escola onde os filhos estudam, o nível de satisfação em relação a escola, incluindo as estratégias de comunicação da escola estabelecidas com a família e a organização das reuniões de pais.

Quando solicitado aos sujeitos relatos sobre a escola onde os filhos estudam evitou-se o direcionamento da pergunta, assim os participantes puderam elencar os aspectos que julgam mais relevantes a partir de suas concepções.

O sujeito PP1 destacou a estrutura física da escola enfatizando os aspectos ligados à limpeza, ressaltando a mudança da escola desde a matrícula até a data da entrevista. Neste período a escola passou pelo processo de municipalização. O sujeito PPR1 enfatizou a dimensão física da escola como é possível evidenciar em seus depoimentos:

Na verdade a primeira impressão que eu tive [...] Imagem de uma escola praticamente vamos chamar assim de abandonada. Abandonada, [...] desorganizada tanto na parte de estrutura quanto na parte de ensino. Aí, depois de uns dois anos mais ou menos (a escola passou pelo processo de municipalização) isso mudou muito. [...] Em vista do que era e do que é, mudou assim, não foi nem de 100%, foi de 1000%. (PP1)

Digo que ela é uma escola de bairro, é uma escola particular, mas é uma escola pequena (PPR1)

O aspecto físico pode ser apontado como a primeira imagem da família quando pensa na escola, evidencia a existência de uma mensagem transmitida aos pais diante do espaço organizado e limpo ou com aspecto de abandono.

O sujeito PPR1 menciona o tamanho do prédio e sua localização, deixando transparecer um desejo de justificar sua escolha por uma outra instituição particular de bairro, critério que não indica a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

Tanto na parte de estrutura (física), de ensino, mas confesso também que todo ano eu tentava uma vaga na ...¹⁷, é normal, acho que todos os pais que moram nessa região sempre tiveram o sonho de que o filho estudasse na Hoje já é o contrário(PP1)

Bom, hoje a escola onde ela estuda que faz três anos que ela está lá, ela não começou lá, mas ela pediu pra mudar de escola e eu coloquei ela nessa escola. Na outra... não que não conhecessem ela, que ela começou, ela foi pra lá com quatro anos e meio, mas era mais um aluno. Então a diferença das duas escolas é isso (PPR2)

Nos depoimentos dos entrevistados foi possível constatar que o aspecto físico é de grande relevância num primeiro momento, depois as questões pedagógicas começam a influenciar na escolha.

Discorrem sobre comentários traçados sobre essa ou aquela escola, os sujeitos PP1, PP2 e PPR2 utilizaram o recurso da comparação para descrever a escola, elencando outras escolas da região, consideradas melhor. Outra com distinções devido a troca da gestora.

Constata-se que as famílias tanto da Rede Pública como da Rede Privada comparam as escolas na hora da escolha, buscam optar pelo melhor oferecido, dentro dos critérios de sua escolha, o que julgam ser mais adequado para os filhos. Demonstram preocupação em fazer a melhor escolha.

Os pais continuam justificando suas escolhas:

Olha, a escola... é... é o segundo ano que meu filho estuda aqui. Eu gosto muito dela. Tanto é que tem mais escola perto de casa, mas eu prefiro andar um pouco mais, mas eu gosto, não tenho o que reclamar da escola (PP2)

Eu acho que meu filho na outra escola chegava em casa irritado e nervoso (PP2)

Nesse relato o sujeito PP2 confirma a distância entre a escola e sua casa, podendo isto ser um dificultador, descreve os sentimentos do filho em relação a outra unidade onde estudava, sem deixar claro o motivo, assim justifica seu deslocamento.

Enquanto que o sujeito PPR1 afirma sua satisfação com a escola sem definir claramente até aqui o motivo de tanto contentamento.

¹⁷ Nome suprimido para proteger a identificação da escola.

A escola do meu filho eu adoro. Eu qualifico ela como, apesar de eu não ter muita experiência com escola [...] eu gosto muito da escola. Sou até suspeita de falar, sou fã da escola (PPR1)

Os dados oferecidos pelos sujeitos ratificam a afirmação de que os pais buscam informações para balizar a escolha pela escola onde os filhos estudarão. É possível constatar que os critérios vão desde o aspecto físico, sensação de segurança, reconhecimento da escola pela comunidade como de qualidade, culminado nos sentimentos que envolvem os filhos.

Mesmo existindo uma legislação que organize a demanda escolar, os pais buscam utilizar-se do seu poder de escolha.

O trabalho de Resende, Nogueira e Nogueira (2011), trata da divulgação de resultados pedagógicos obtidos nas avaliações externas promovidas pelo Poder Público, desde a década de 80, fomentando a criação de um *ranking*, mesmo que não explícito, de escolas com os melhores resultados, influenciando a escolha dos pais pelas escolas tanto da Rede Pública como da Rede Privada.

Tem como uma das funções, conforme objetivos descritos para a utilização dessas avaliações pelo órgão responsável, alimentar programas de investimento no ensino no país.

Outro ponto de vista trazem Resende, Nogueira e Nogueira (2011), afirmam ser evidente o crescimento de famílias que escolhem a escola onde matricular seus filhos. No entanto fundamentam a escolha no desejo de participação na vida escolar.

Desejo esse, afirmam, vem da mudança estrutural e da dinâmica implícita no perfil demográfico, econômico e de mentalidade das famílias. Trabalham com a hipótese de que as famílias, ao escolherem a escola para matrícula, se baseiam nas questões financeiras e de reprodução social familiar, o que poderia reafirmar a existência do possível *ranking*.

Manter os filhos estudando em escolas distantes pode gerar aumento na despesa mensal, assim as famílias com baixo capital financeiro tenderiam a escolher a escola pela proximidade de suas residências ou nas escolas direcionadas pelo Poder Público, uma vez que o investimento escolar pode

comprometer parte significativa do poder financeiro familiar, o que não se confirma nos dados coletados.

Outra justificativa comumente encontrada para a escolha da escola se refere à importância proporcional que a família dá à carreira profissional do filho e quanto ela é reprodutora do padrão social que a família possui ou almeja, o que se pode encontrar na fala do sujeito PP1:

Se ele não vai bem na escola o que vai ser desse aluno fora da escola? O mundo abraça com uma facilidade muito grande! Agora não é mais fácil eu abraçar meu filho dentro de uma escola do que o mundo abraçar ali fora? Sim!

Quanto ao universo de escolhas por escolas da Rede Privada, Costa e Koslinsky (2012) contribuem com o estudo apostando na existência de um quase-mercado no sistema educacional brasileiro.

Os quase-mercados educacionais podem ser compreendidos como resultantes de uma oferta escolar claramente diferenciada, sob a qual se ajustam as escolhas de estabelecimentos escolares. Políticas de quase-mercado funcionariam a partir de mecanismos de incentivo à escolha, configurada pela oferta de um cardápio de escolas aos alunos e aos pais de alunos e pelo estabelecimento de sistemas organizados de informações acerca de escolas e de tais escolhas. Pelo lado da oferta, podem ser esperadas reações das escolas, buscando ajuste a um quadro competitivo, raro no âmbito das instituições públicas. Para os defensores de políticas de instituição de quase-mercados, as escolas buscariam captar estudantes a partir da oferta de uma mercadoria (educação, credenciais) diferenciada ou de melhor qualidade. O resultado seria, segundo essa lógica, incremento na qualidade da oferta (COSTA; KOSLINSKY, p. 196, 2012).

No Brasil não há política educacional que regularize um *ranking* de escolas, no entanto, Costa e Koslinsky (2012) afirmam que há um quase-mercado oculto em que as próprias famílias classificam as escolas, não somente nas escolas da Rede Privada como entre escolas da Rede Pública Municipal e Estadual, pautando-se nos resultados de sistemas avaliativos, que por vezes, são distintos entre escolas da mesma localidade.

Szymansky (2001) aponta as estratégias de cada gestão escolar como responsável pela definição das relações estabelecidas com as famílias, interferindo nas escolhas que estas possam fazer por uma e não por outra instituição. Complementa afirmando que a escola que tiver um modelo

educativo mais próximo a sua prática educativa será a escolhida, como num processo de identificação a estabelecer o início da relação.

Em face das questões levantadas, partindo da imagem que as famílias têm da escola, foi possível constatar que as famílias exercem seu direito de escolha, definindo a escola onde querem matricular seus filhos, seja da Rede Pública ou da Rede Privada, independente da determinação da área de abrangência definida pelo Poder Público para a matrícula, ao que se refere às escolas da Rede de Ensino Público.

As famílias demonstram reconhecerem a importância do ensino formal na vida dos filhos, independente da obrigatoriedade legal (LDB/96).

As escolhas realizadas são permeadas por fatores implícitos ou explícitos. Variam desde o aspecto físico, o mobiliário adequado a cada atividade e as condições de higiene que podem oferecer riscos à saúde.

Demonstram ter preocupação com o pedagógico, com a segurança, inclusive abrindo mão de matricular o filho em uma escola próxima, optando por aquela que satisfaz seu interesse.

A relação família-escola tem início no ato da matrícula, ambas têm em comum o papel socializador da criança, a harmonia dessa relação influenciará na formação propiciada.

Para o estabelecimento harmonioso dessa relação faz-se necessário a definição dos papéis, delimitando as ações e constituindo parcerias. Dessen e Polonia, (2007) e Silveira e Wagner (2009) responsabilizam a escola como articuladora dos conhecimentos produzidos socialmente por meio do currículo. Lima (2010) e Costa (2011) ampliam essa responsabilidade afirmando que é a escola quem cria espaços para a família compartilhar responsabilidades, num processo participativo.

Com o propósito de adentrar nos meandros da relação família-escola buscou-se saber dos pais sobre os aspectos da sua satisfação com a escola.

Os sujeitos PPR1 e PPR2 sinalizaram o atendimento individualizado com atenção às diferenças, descreveram a preocupação em tratar seus filhos considerando suas potencialidades.

Eles têm essa preocupação de saber na escola quem é cada aluno, a capacidade de cada aluno, saber tratar os pais da forma de cada

aluno. [...] mas eu estou muito satisfeita nesse sentido da minha filha não ser mais uma na escola. Eles trabalham a pessoa, não é só um número a mais no final do mês. Então isso pra mim é muito bom.[...] O que eu mais gosto na escola da minha filha é que eles sabem, todos eles que trabalham lá, as professoras sabem quem é. (PPR2)

Conhece as crianças, conhece a gente, bate o olho já sabe quem é quem. Chama todo mundo pelo nome (PPR1).

No depoimento do sujeito PP1 o destaque foi para os professores e a gestora como ponto relevante para a escolha da escola e pela qualidade do ensino.

Hoje eu não tiro meu filho dessa escola, ele vai ficar até o 9º ano. Não tem o ensino médio, mas se tivesse ele ficaria. Então, a minha satisfação em relação a escola hoje tanto na parte de professores, como na parte da direção é ...simplesmente a melhor possível (PP1).

É unânime a satisfação dos pais em relação às escolas, suas alegações levantam um aspecto importante: o tratamento individualizado como primícia do processo pedagógico.

Foi solicitado aos sujeitos que relatassem como é a receptividade da escola em relação à participação e questionamentos da família. Os sujeitos PP1, PPR1 e PPR2 afirmaram serem bem recebidos e, diante das dúvidas, são estimulados pela escola a se pronunciarem:

Nunca tive problema nenhum! [...] eles dão essa liberdade, aqui eles fazem com que a gente coloque a nossa posição que a gente coloque [...] Então eles acatam essas opiniões da atende minhas necessidades (PP1)

Isso, [...]. Não que eles vão fazer tudo o que a gente quer, mas eles até devolvem o porquê de não fazer [...] (PPR1)

[...] a última reunião ela considerou sim, porque foi uma massa reclamando da mesma coisa, porque até então eu não tive problema. [...] Então, todas as vezes que precisei, [...] buscar um professor particular pra ela ter as aulas, foram atrás pra mim para ver um professor, então eles são bem atenciosos (PPR2)

O sujeito PPR2 aponta um descontentamento em relação à avaliação aplicada em um componente curricular, levando vários pais a também discordarem da nota atribuída pelo professor, outro ponto de discordância foi o posicionamento quanto à validação da nota conferida.

[...] Até na nossa última reunião de pais houve uma discussão com relação a uma média da sala da minha filha. A média foi baixa em ciências e houve uma discussão ali e a gestora disse que não existem mais dez, de média, oito já estava ótimo, porque eles estão numa fase... Eu disse não eu não concordo! [...] (PPR2).

Os sujeitos questionaram o trabalho pedagógico que é realizado e encontram receptividade por parte da equipe pedagógica da escola, sendo motivo de satisfação com a escola.

Identificar a função social que os pais atribuem à escola ajuda a conhecer o que a família espera da escola, ajudando a compor a qualidade da relação entre as duas instituições. Foi solicitado aos sujeitos relacionarem os aspectos positivos de satisfação e aqueles que poderiam ser melhorados na escola.

Os sujeitos foram unânimes em apontar satisfação com a escola no que se refere à organização, ao pedagógico, a atuação do gestor, ao espaço criado para a participação da família na gestão e ao comprometimento do aluno estudando em uma escola onde se sente estimulado.

O ensino aparece como aspecto principal da satisfação das famílias com ênfase na qualificação dos professores e compromisso da gestão:

O que eu mais gosto nesta escola hoje é a clareza, é a transparência, é o compromisso tanto da direção quanto dos professores em relação ao ensino dos alunos. (PP1).

É o ensinamento mesmo. (PP2).

Eu gosto da parte pedagógica. (PPR1).

O ensino, a atenção, o fato da minha filha não ser mais um número, isso pra mim é perfeito. (PPR2)

Essas declarações ilustram que as famílias se sentem satisfeitas com a escola e demonstram ter visão clara sobre os pontos fortes de cada instituição, podendo assim inferir que estão atentos ao trabalho pedagógico que é oferecido.

Dessen e Polonia (2007) publicaram estudos afirmando a crescente preocupação das famílias em investirem no acompanhamento escolar dos

filhos e do trabalho pedagógico oferecido pela escola, fato confirmado nas declarações acima.

Szymansky (2010) confirma o empenho dos pais em acompanhar o processo escolar dos filhos, mas pontua um dificultador, a capacidade de verbalizar sua satisfação ou insatisfação com a escola.

Para Szymansky (2010) a dificuldade em se posicionar frente a escola varia de acordo com o nível de escolaridade da família. Aponta que os pais com nível escolaridade mais elevada pode ter menos dificuldade em expressar o descontentamento com a escola.

Essa afirmação foi constatada na pesquisa quando comparado a escolaridade dos pais da escola da Rede Privada, nível superior, e o questionamento frente às questões que geraram insatisfação. Exemplo disso foi o questionamento quanto a nota baixa na avaliação de um componente curricular, já mencionado.

Os sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa, se posicionando frente às questões relacionadas à escola, possuem formação em nível superior e atuam como autônomos profissionalmente (dados apresentados no perfil sociodemográfico).

Ao se pronunciarem quanto a satisfação com a escola apontam o trabalho do gestor escolar, evidenciando reconhecerem sua intervenção no trabalho pedagógico oferecido dentro da escola.

Segundo Libâneo (2004), o gestor escolar é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, precisa ter conhecimento e habilidade para exercer liderança, criando condições para que os sujeitos sociais possam atuar e interferir na gestão da escola, tornando-a democrática, considerando o contexto da escola pública.

Nos relatos apresentados os gestores são caracterizados como democráticos e articuladores, responsáveis pelo processo escolar, motivadores da participação dos pais.

O que eu mais gosto nesta escola hoje é a clareza, é a transparência, é o compromisso tanto da direção quanto dos professores em relação ao ensino dos alunos. [...] ela é muito competente [...] É muito ativa, [...] vê o que acontece, não só da minha parte da própria diretora e do pessoal da escola. [...] ela faz com que eu participe da escola! Ela não força eu, ela convida, não só eu como pai, mas todos os pais que

queiram e peça que tenha disponibilidade de participar das reuniões [...] (PP1).

Todo início de ano a dona da escola (gestora) faz questão de fazer a apresentação de cada professor, do que cada um estudou o que cada um tem de novo, o que cada um vem atualizando no pedagógico, então isso é que me dá segurança em relação a tudo isso, que é o que eu priorizo. [...] Então eles estão sempre antenados e ela faz questão de estar colocando isso ano a ano (PPR1).

Enquanto o sujeito PPR2 aponta a crítica entre a prática educativa do gestor e da sua instituição:

Na verdade não é que eu não acho que está muito bacana, mas assim, cada um tem uma opinião [...] E às vezes eu não gosto muito como a própria gestora da escola coloca o fato das crianças, principalmente a minha que vai fazer onze anos, já está na fase de mudança. Sabe, eu acho que eles tratam a coisa meio que... "você é mãe, você não sabe como à partir de agora ser e nós sabemos". Não! Não é bem assim! (PPR2)

A satisfação com o trabalho realizado pela escola é assinalada como estimulante para a mudança de postura do aluno, matriculado na Rede Pública, levando-o a se comprometer mais com sua aprendizagem. Para Lahire (1997) é a valorização escolar da parte dos pais que estimula os filhos a assumirem compromisso com sua aprendizagem. Nesta afirmação é possível constatar:

Meu filho no começo ele era um aluno até que meio difícil de lidar. Hoje não! Hoje ele é muito participativo na escola o comprometimento dele na escola hoje [...], é muito maior do que a cinco ou seis anos atrás (PP1).

Ao desempenharem suas funções, família e escola, situam-se em uma tênue distinção e Silveira e Wagner (2009) alertam quanto à importância da escola em conhecer o aluno, através do papel exercido pelo professor. Ao terem acesso a questões psicológicas do aluno, suas intervenções podem surtir melhor resultado, auxiliando no processo ensino – aprendizagem, sem, contudo invadir a privacidade da família.

Szymansky (2006, 2010) evidencia a necessidade de se ter papéis sociais bem distintos, cada instituição, família e escola, tem sua prática educativa, e a harmonia e parceria entre elas podem fortalecer a relação.

Bezerra e Sena (2010) também discorrem sobre a distinção dos papéis, assinalam o perigo de haver divergências entre as regras e os valores propostos por cada uma, bem como o estabelecimento do diálogo, incorrendo no risco de não ter a efetivação da parceria.

Esse quadro foi encontrado na fala do sujeito PPR2 que descreve sua insatisfação quando a escola tenta impor limites no papel social de cada um:

E às vezes eu não gosto muito como a própria diretora da escola coloca o fato das crianças, principalmente a minha que vai fazer onze anos, já está na fase de mudança. Sabe, eu acho que eles tratam a coisa meio que... "você é mãe, você não sabe como à partir de agora nós que sabemos". Não! Não é bem assim! [...] Então esse lado assim, não é nem da escola, mas o pensamento eu não concordo! [...] A escola educa e eu faço a minha parte educando de outra maneira. É a única coisa que eu não gosto, mas a linha de que a fase de pré adolescência, a adolescência... ah! é aborrecência, não! Pra mim não é. Eu acho que... eu não fui, então, né...eu acho que não tem que ser assim. Isso é o que eu não gosto (PPR2).

Para esse depoente fica muito claro que não aceita a interferência que a escola tenta fazer no processo de socialização do filho, tem clareza quanto às funções distintas. Em nenhum momento da entrevista deixou transparecer que esse posicionamento da escola interferiu no seu nível de satisfação, menciona vários pontos positivos e não menciona o desejo de trocar de escola.

No entanto, em casa, longe da interferência escolar, deixa explícito quais são as regras e valores adotadas pela família.

[...] Então a participação da escola, sim, é muito importante, mas do pai é muito mais. Não adianta eu simplesmente jogar a responsabilidade para a escola e não colocar para o meu filho a necessidade dele vir, a necessidade dele aprender [...]. Então eu acho que a minha participação e a participação da escola, eu colocaria hoje 60% o pai e 40% eu colocaria da escola, mas é...é... se eu falasse pra você agora eu já inverteria, eu já colocaria 70% pra escola e 30% para os pais. Nesse sentido de aprendizagem. [...] hoje ele está com quatorze anos, então hoje ele vê muita coisa [...] hoje aqui ele tem que saber andar por uma rua, tem que saber conversar com uma pessoa ou não para saber o que está acontecendo, não só o fato de estar dentro da escola, mas também vindo para a escola. [...] Como é o comprometimento dele na escola hoje [...] é muito maior do que a cinco ou seis anos atrás. (PP1)

O sujeito PP1 comprova por suas palavras o que foi possível perceber até então, tem clareza do seu papel e da parcela de responsabilidade que cabe à escolar e a ele. Responsabiliza mais a família do que a escola justificando ser

da família a maior responsabilidade. É possível inferir nesse momento, que ele se refere à prática educativa, como o ensino de valores e regras oferecido no seio familiar.

Afirma não poder tercerizar para a escola a educação de valores, responsabilidade da família. Declara mostrar para o filho o sentido de frequentar a escola e da necessidade de aprender os conteúdos formais que ali pode ser oferecido. Chega a declarar valores percentuais da divisão de responsabilidade, reconhecendo que há cada um cabe o seu papel social.

Porém, em dado momento, para de falar e parece refletir sobre outro ponto de vista, invertendo o valor que atribui a cada instituição passando a declarar que cabe a escola a maior parcela de responsabilidade direcionando o assunto sob o ponto de vista da aprendizagem.

Compara a escola onde o filho estudava e onde estuda atualmente, compara os saberes adquiridos tanto formais quanto sociais, conclui que os preceitos ensinados ao filho em casa, hoje a escola conseguiu com que ele assimilasse desenvolvendo um comportamento mais comprometido. Em determinado momento da sua fala/reflexão percebe que o filho cresceu, de criança já está pré adolescente.

Dubar (2005), Setton (2005) e Szymansky (2010) atestam que a família exerce influência total na personalidade da criança fundamentada nos ensinamentos domésticos, enquanto que a escola constrói o indivíduo ético e comprometido com o ideal público baseando-se na formação cidadã, o que é possível constatar com o relato do sujeito PP1 quando descreve a formação que a escola oferece em consonância com os valores da família.

Quanto as dificuldades em relação a escola, afirmaram não terem:

Não! Até agora assim... de ideias ou alguma coisa assim... não cheguei a passar... não senti necessidade (PP2)

Atende minhas necessidades. Isso, sempre, sempre, sempre. Não que eles vão fazer tudo o que a gente quer, mas eles até devolvem o porquê de não fazer, mas eles muito a gente, sempre (PPR1).

Então eles acatam essas opiniões da gente, tentam fazer com que melhore. [...] a não ser que você não queira mais ter acesso a escola, sabe. Do contrário, eles têm até, eles são bem acessível, mesmo [...] e afirma que não se julga participativa, mas que se sente satisfeita com o atendimento quando os procura (PPR2)

[...] Então a participação da escola, sim, é muito importante, mas do pai é muito mais. Não adianta eu simplesmente jogar a responsabilidade para a escola e não colocar para o meu filho a necessidade dele vir, a necessidade dele aprender [...]. Então eu acho que a minha participação e a participação da escola, eu colocaria hoje 60% o pai e 40% eu colocaria da escola, mas é...é... se eu falasse pra você agora eu já inverteria, eu já colocaria 70% pra escola e 30% para os pais. Nesse sentido de aprendizagem. [...] hoje ele está com quatorze anos, então hoje ele vê muita coisa [...] hoje aqui ele tem que saber andar por uma rua, tem que saber conversar com uma pessoa ou não para saber o que está acontecendo, não só o fato de estar dentro da escola, mas também vindo para a escola. [...] Como é o comprometimento dele na escola hoje [...] é muito maior do que a cinco ou seis anos atrás. (PP1)

Os sujeitos foram unânimes em demonstrar que as instituições são receptivas aos questionamentos que as famílias possam fazer e os sujeitos PPR1 e PPR2 ainda ressaltam o cuidado com os alunos no se refere a segurança pessoal e ao pedagógico, há receptividade com a família quando procurados.

O momento mais comum de encontro na escola são as reuniões de pais, acontecem com regularidade e com objetivo de socializar os resultados e alinhamento das estratégias de acompanhamento. Constam na programação do calendário escolar, sendo um importante momento de interação quando se espera para estreitar a relação como recomenda Freitas (2009) e Szymansky (2010).

No entanto, Oliveira e Marinho-Araujo (2010) e Paro (2008) asseveram que nem sempre a escola se abre plenamente permitindo essa integração às ações educativas, dificultando sua participação.

Freitas (2009) defende a sistematização dessa interação, ocorrendo ao longo do ano letivo, tendo nas reuniões de pais espaço para focalizar a troca de informações e à interação de família e escola com o processo educacional.

Partindo desses encontros, espera-se que família e escola, possam encontrar soluções conjuntas que não se resume em fechamento de notas.

Freitas (2009) intercede em favor da família afirmando que muitas vezes a escola despeja informações negativas obtidas no decorrer do bimestre, com o intuito de uma posterior punição por parte da família aos alunos que não se comprometeram.

Essa realidade foi encontrada tanto da parte da escola, em organizar encontros sistematizados para os pais, como da parte dos pais que veem as

reuniões de pais como possibilidade para reorganizarem as ações de acompanhamento escolar.

Para Freitas (2009) cabe à escola a responsabilidade de planejar as reuniões considerando as expectativas dos participantes, com temas e propostas coerentes com a realidade social das famílias, favorecendo interação.

Dada a importância das reuniões de pais buscou-se conhecer as estratégias e logística da escola para esses encontros.

[...] eu sempre recebo tanto via agenda do meu filho, tanto quanto no comunicado da escola [...] (PP1).

Bilhetes, o ...¹⁸ mesmo me fala as coisas. Se há algum passeio, alguma coisa diferente, então, geralmente bilhete, sim. Tem um caderninho que eles mandam pra gente. Existe uma agenda (PP2).

[...] mas qualquer intercorrência a escola avisa imediatamente, mesmo! Por telefonema, manda bilhete, então assim, eu sempre sou avisada muito rapidamente quanto às coisas que acontecem (PPR1).

Hoje eles têm um sistema em que através do site da escola, mas semanalmente eles mandam um boletim com o que vai acontecer durante a semana que está iniciando, como seu filho foi na semana anterior (PPR2).

Explorando as descrições sobre as reuniões de pais e as estratégias de comunicação entre escola e família foi possível constatar que a comunicação entre as partes se dá por intermédio de bilhetes e boletim informativo. Os contatos telefônicos são reservados para os momentos de emergência envolvendo problemas de saúde ou participação em reuniões bimestrais e nos colegiados.

O acesso via internet só ocorre na escola da Rede Privada, mantendo-a informada sobre vários assuntos, pontuando quanto sua eficácia.

Com relação a eficácia da comunicação é possível constatar que os sujeitos se sentem satisfeitos e não mencionaram dificuldades em acessar qualquer informação.

Quanto a logística das reuniões de pais:

¹⁸ Nome omitido para preservar a identidade do sujeito.

[...] Abrem os portões, preparam a escola pra receber a gente, você vê o cuidado desde o lugar pra todo mundo sentar, até a receptividade, as professoras espalhadas pra todo lado para receber quem está com dúvida, sempre muito bem orientado. [...] Eles sempre colocam também feira de ciências no sábado [...] Afinal de contas... todo mundo trabalha. (PPR1).

Olha, até o ano passado as reuniões eram bem mais simples do que este ano. Não sei se por eles estarem no Fundamental II, o I era mais sossegado, era entrega de provas, os pais podiam fazer perguntas. Esse ano ela está um pouco mais elaborada, por causa da preparação para o Fundamental II (PPR2).

[...] é colocado muito claramente pra gente, pelo menos para mim, qual a necessidade da família e qual é a necessidade da escola [...] Então eu acho que ela é muito clara, ela é muito produtiva, nesse sentido eles colocam se o aluno está bem, se o aluno está mal, o que precisa ser feito para que o aluno melhore. (PP1)

E... eu gosto das reuniões também (ênfase), porque ela fala no geral, depois se a gente quiser conversar também, [...], se a gente quiser falar com ela sobre o aluno e aborda tudo pra falar assim do que elas precisam do pai ali, [...] Tem as orientações certinhas...(PP2).

Nos depoimentos ficam evidenciados o cuidado das escolas em proporcionar ambiente agradável para acolher os pais, apresentam os trabalhos realizados pelos alunos, por meio de fotos e filmes, dão devolutivas dos processos de aprendizagem e pedagógico, flexibilizam dias e horários para atender as necessidades da comunidade.

Para os pais há produtividade nas reuniões balizadas por orientação, possibilitando a reorganização das práticas educativas, mudando a postura na cobrança das tarefas escolares, possibilita mais autonomia ao aluno, permitindo que se torne sujeito de seu desenvolvimento:

Então ele já faz as tarefas direto e aí a gente combina que faz um intervalinho pra um descanso de novo, vai pro computador, ou quer ver uma televisão, vai ver um amigo, aí, depois ele volta para a parte de estudo [...] Então, essa autonomia que ele está adquirindo agora é porque a gente tá deixando ele ter (risos) porque a gente não deixou ele ter (risos), mas eu não acho que tenha a ver com a conduta escolar, não. Eu acho que é pessoal dele. (PPR1)

Quanto a estrutura de organização da reunião o sujeito PP1 pontua que as informações são tratadas com clareza, produtividade com ênfase para que o aluno avance, o sujeito PP2 não responde a questão evidenciando que sua participação nas reuniões não é frequente, o sujeito PPR1 valoriza a

preocupação da equipe gestora em tornar a presença da família um acontecimento.

Interessante que o sujeito PPR2 que tem o filho matriculado na mesma escola (Rede Privada) que o sujeito PPR1 qualifica a reunião como muito simples com entrega das provas, agora no Fundamental II um pouco mais elaborada (sem detalhar como seria essa diferença), sem dar muita ênfase à receptividade às famílias, dando imagens tão distintas de uma mesma escola e situação.

Ao descreverem as reuniões foi possível perceber o envolvimento de cada sujeito nessas situações escolares, os sujeitos PP1 e PPR2 mostram-se críticos ao que é desenvolvido nas aulas pelos professores, o envolvimento dos alunos e das famílias, lembrando têm os filhos matriculados em redes distintas:

[...] Nós mostramos para ele, até a gestora estava lá. A forma como ele elaborou as perguntas, nem nós conseguimos responder aquilo de tão complexo que era. Então a média baixa foi devido a isso, porque não foi só um aluno, foi noventa e nove por cento da sala ficou com média baixa, alguns até de recuperação. Então, assim, nós tentamos com que ele mudasse o jeito [...] (PPR2).

O sujeito PP1 atua no Conselho de Escola e descreve suas ações na gestão da Escola Pública, tratando de assuntos pertinentes ao financeiro da escola.

[...] Eu acredito que eu passo pelo fato não só por fazer parte do conselho, mas eu questiono muito, eu pergunto muito, eu brigo muito, eu exijo muito, eu cobro muito, tanto do meu filho como também lógico que no bom sentido da palavra da própria escola! (PP1).

Os pais comparecem na escola em outros momentos além das reuniões bimestrais, foi perguntado sobre os assuntos que os levam a comparecerem na escola. Apontaram ser o processo pedagógico o motivo principal da presença, sem deixar de mencionarem questões disciplinares.

[...] Muita orientação tanto na parte pedagógica, como na parte de relacionamento, de comportamento, sei lá... às vezes é até... uma falta de educação, eles tentam passar pra gente o fato que aconteceu durante a aula [...] noção de como é a estrutura da escola, de como é o ensino da escola [...] (PP1)

E a indisciplina ou qualquer coisa que escorregue, sempre vem esse informativo. Se fora relacionado à saúde o aviso é imediato mesmo! (PPR1).

Se ele deixou de fazer a tarefa, se ele teve ocorrência, se ele deixou de levar trabalho, material, então tudo isso a gente fica sabendo. Então eu sei como está a situação do meu filho na escola, como foi a semana anterior e o que vai ter na escola naquela semana seguinte (PPR2).

Uma vez que os conflitos relacionais estão presentes no cotidiano escolar, como em qualquer outro espaço social ou familiar, é importante ressaltar que na fala dos sujeitos PP1 e PPR2 constata-se que há momentos de orientação pedagógica e comunicação sobre as questões de relacionamento, assuntos comuns nas escolas de ambas as redes, a pública e a privada.

Na contribuição do sujeito PPR2 pode-se perceber que a reunião de pais não é um momento somente de receber informações, mas um espaço ativo de participação para os pais, relatando que houve um problema na aula de um determinado componente curricular trazendo a discussão para a família e a gestora da escola:

[...] Então, assim, há entrega de material, o professor está na sala, eles chamam o professor, se tiver dúvida ele vem. Se a dúvida for de mais pais, ele vem ali, há uma discussão sobre o problema, como foi da última vez em ciências, porque o professor é novo na escola (PPR2)

Almeida e Parra (2011) reconhecem a existência de indisciplina e violência dentro das escolas contemporâneas e alerta que é preciso reconhecer a perspectiva histórica das relações de poder e controle social dentro da gestão escolar.

Em nenhum dos relatos foi detectado a questão de indisciplina no tocante a violência. Pode-se constatar nos apontamentos da PP2, quando perguntada sobre a escola onde o filho estuda, mencionou que não tem notícias de brigas nesta escola, ressaltando como fator positivo da gestão escola.

Cabe ressaltar que os pais não citaram estratégias das escolas para estimularem a participação nos Conselhos Escolares, o colegiado foi mencionado apenas pelo pai que já é conselheiro.

Na investigação sobre a relação família-escola foi abordado a participação da família na escola, prevista e regulamentada por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº 15692/71 (LDB) estabelecendo nas instituições públicas de Educação Básica os Conselhos Escolares e com a proposta de fortalecimento na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2010.

Este tema despertou o interesse de Bordenave (1989), Libâneo (2004) e Paro (2008), quando asseguram o papel da escola em propiciar à família diariamente o exercício participativo, sem imposição.

Para eles a participação não pode ser entendida como um mecanismo formal, como um ritual ou por imposição legal. Deve estar presente nos meios, ações e ter condições favoráveis, levando a comunidade escolar a repensar a cultura de participação.

Bordenave (1989), Libâneo (2004) e Paro (2008) pontuam que há vários fatores que condicionam a participação da família na escola como as ações da gestão escolar em tornar a escola acessível, estabelecendo estratégias de comunicação, flexibilizando horários de reunião.

Tem o dia inteiro, tem dias e semanas, tem gente o dia inteiro, eu sou testemunha disso [...] fala-se [...] não vou falar que falam mal não sei se encaro dessa forma. A C. (orientadora educacional da escola) [...] ela dá n oportunidades para que os pais venham aqui, pra que ela não possa tomar uma medida drástica de ter que acionar o Conselho Tutelar. Então tem sim, tem dias, tem horas, só não vem quem não quer. [...] o impedimento não é da escola, [...] é dos pais, ou eles arrumam um impedimento (PP1).

Recebe, [...] sim... o horário que eu tiver, daí eu ligo, converso com eles, atendem em outro horário sim (PP2).

Eu sou sempre muito bem recebida na escola na hora que eu for, sendo ou não reunião. Tem os plantões de dúvidas de pais, né, com hora marcada, você liga sempre tem um horário pra você. Se já está ocupada eles dão um jeito, então sou sempre muito bem recebida lá (PPR1).

Os relatos dos sujeitos descrevem escolas receptivas às necessidades das famílias, reconhecem as dificuldades quando não podem participar das

reuniões de pais, marcando horário alternativo para que compareçam em outros horários, tomando ciência do processo de aprendizagem do filho.

O sujeito PPR1 pontua que há plantões para receberem a família quando necessário e horários alternativos de atividades aos sábados, para atenderem as famílias que não conseguem participar em outros dias ou horários.

Segundo os pais, a escola da Rede Privada já prevê no calendário escolar reuniões em horários alternativos considerando as famílias que têm dificuldade em comparecer em horário comercial. Não apareceu no relato dos pais, porém a escola da Rede Pública também oferece essa prerrogativa.

Para que a participação da família se efetive é preciso que tenha ciência sobre o que acontece dentro da instituição escolar, assim o processo de comunicação entre ambas veio na sequência da entrevista.

[...] tenho porque eu sempre recebo tanto via agenda do meu filho, tanto quanto no comunicado da escola [...] eu venho através dos convites da ...¹⁹ (gestora da escola) para que eu participe das reuniões. [...] eu participo de todas as reuniões, faço parte do conselho da escola. Então eu tenho... [...] conhecimento pelas reuniões (PP1)

Bilhetes, o ...²⁰ mesmo me fala as coisas. Se há algum passeio, alguma coisa diferente, então, geralmente bilhete, sim. [...] Existe uma agenda. Então eu estou sempre ali lendo. (PP2).

Isso vem [...] um informativo semanal escrito, hoje vem digitalizado também, a escola já começou a trabalhar com a internet e, paralelo a isso, qualquer coisa que aconteça a gente é avisado imediatamente. [...] Por telefonema, manda bilhete [...] (PPR1)

Hoje eles têm um sistema em que através do site da escola, mas semanalmente eles mandam um boletim com o que vai acontecer durante a semana que está iniciando, como seu filho foi na semana anterior. (PPR2)

Analisando esses relatos pode-se aferir que as instituições escolares têm se preocupado em manter as famílias informadas do que acontece no com seus alunos. Chama à atenção a variedade de instrumentos utilizados pelas escolas objetivando o acesso à informação, priorizando questões de saúde.

¹⁹ Nome omitido para preservar a identificação do sujeito.

²⁰ Nome omitido para preservar a identificação do sujeito.

Para as famílias a reunião de pais é um espaço garantido à obtenção do conhecimento sobre o processo educacional, sobre possíveis dificuldades ou se os filhos estão deixando de cumprir com os deveres na realização de tarefas ou entrega de trabalhos extraclasse.

As famílias entrevistadas demonstram satisfação quanto ao processo de comunicação entre elas e a escola e não apareceu discrepância nos relatos referentes à distinção entre as redes pública e privada.

No que se refere a participação da família na escola, a presença nas reuniões de pais é considerada no cotidiano escolar como o mínimo de envolvimento da família, pois há uma expectativa por parte da equipe escolar em poder socializar os avanços bem como, as dificuldades encontradas para então estabelecer parcerias visando o avanço pedagógico do aluno.

Ambas as instituições pesquisadas oferecem reuniões para os pais bimestralmente, cada uma difere em poucos detalhes na organização, no sistema de comunicação das datas e na recepção, no entanto os quatro sujeitos demonstraram estarem satisfeitos com as instituições nesse item.

A frequência na reunião de pais pode dar indícios do nível de participação da família na escola, assim foi perguntado sobre a frequência da família nas reuniões, os assuntos tratados e sobre a flexibilidade do horário.

[...] Eu procuro me envolver não só da parte pedagógica, mas da estrutura da escola, é... de como a escola gasta o dinheiro que arrecada com o envelope. Inclusive eu também procuro participar disso em relação de doar, de trazer para a escola [...] a gestora ... ela procura passar pra gente onde foi gasto, o que vai ser feito, enfim, a gente participa disso também, não só da parte...(PP1).

Pra saber [...] se continua no mesmo... na mesma linha ou se de repente tem uma caída ou alguma coisa e a média... tem algumas matérias que às vezes pega, é um pouquinho mais difícil, outras mais fácil. Então, a gente procura estar vindo assim pra saber se continua no mesmo nível ou se de repente caiu de nível...(PP2).

Sempre pedagógico [...]. De comportamento ele é falante só! (PPR1)

Não! Pra ser bem sincera são só os assuntos pedagógicos mesmo. Os demais assuntos são mais de mãe para mãe, mais de amizade, mas em relação a escola é só o pedagógico mesmo (PPR1).

Partindo do relato dos sujeitos, verifica-se que eles frequentam as reuniões em que são abordados os assuntos pedagógicos pertinentes ao trabalho que vem sendo desenvolvido.

No caso do sujeito PP1, conselheiro do Conselho de Escola, há uma preocupação com o coletivo da escola quando cita que se interessa das questões que envolvem a organização e o financeiro da escola, além do pedagógico. Ressalta sua participação na solução dos problemas.

Enquanto o sujeito PP1 descreve seu envolvimento com a coletividade da escola, o sujeito PPR2 dá ênfase ao seu foco nas reuniões, se concentra no desenvolvimento da aprendizagem do filho e, outros assuntos quando abordados ocorrem entre as demais famílias no sentido do estreitamento da amizade.

No relato dos sujeitos PP2 e PPR1 há a preocupação em saber da aprendizagem dos filhos e como podem reorganizar a prática educativa com acompanhamentos mais sistemáticos como relata o sujeito PPR1. Interessante ressaltar nesse relato a ação do sujeito em construir com o filho a autonomia:

As poucas vezes que escorregou uma tarefa, esqueceu de entregar um trabalho, eu coloquei ele a frente para resolver, então ele mesmo foi lá, resolveu, orientei, então nunca tive problema mesmo (PPR1).

Trazendo à reflexão Bordenave (1989) quando afirma ser a participação inerente ao homem e Paro (2008) responsabiliza o gestor escolar como o responsável por estimular a família a vivenciar a participação na escola.

Observando o perfil dos sujeitos entrevistados percebe-se que a maioria tem ocupação profissional dificultando a participação nas reuniões de pais nos horários comumente marcados em horário comercial.

Os sujeitos entrevistados quando têm impedimento para participar da reunião de pais não enviam outras pessoas para darem ciência quanto aos resultados, se utilizam da flexibilidade da escola, preferindo comparecer pessoalmente.

Foi solicitado aos sujeitos falarem sobre como eles concebem sua participação na escola e a participação das outras famílias.

É muito simples o pai dizer "eu não posso, ah minha esposa também não pode", "minha mãe, meu pai não pode vir", "os avós não podem vir", eu acho que tem condições sim, eu acho que se você não vem, pelo menos é o meu ponto de vista, não adianta reclamar depois. O que adianta você reclamar de uma escola que não ensina o seu filho, se você não participa disso. É muito fácil você cobrar, é muito difícil você ser cobrado. (PP1)

Há... existe. Tem uma diferença sim. É você fala da parte de... aprendizagem? Há (ênfase) com certeza! ... Com certeza. O pai que participa mais é mais aberto. Tem uma grande diferença. A criança tem mais vontade, quando os pais participam a criança participa mais também [...] (PP2)

Então, eu acho que participação em reunião é fundamental no meu ponto de vista e a questão do meu acompanhamento em casa das tarefas, eu sempre vejo o que ele anotou na agenda, se está feito naquele dia. (PPR1)

Acredito que sim eu acho que sim, bastante até. (PPR2)

Os sujeitos reconhecem a importância da sua participação e das demais famílias.

Segundo declara o sujeito PP2, percebe diferença entre famílias que participam e as que não participam das reuniões escolares, apontando que, em sua opinião, esse comportamento reflete na aprendizagem e no estímulo da criança em ser mais ativa na escola.

Porém, já tinha mencionado que atualmente não tem sido frequente nas reuniões de pais, sendo então questionado se percebe diferença na aprendizagem do filho ou empenho, ao que responde negativamente, posto que é visível o avanço do filho, contrapondo sua afirmação anterior.

Quando questionado novamente o sujeito responde que no caso do seu filho não há alteração *porque é dele*, dando o crédito ao filho e o seu envolvimento com a aprendizagem e valoriza o acompanhamento que faz em casa.

O sujeito PPR1 relata que a escola da Rede Privada dá devolutiva da participação das famílias por meio de desempenho escolar e pode verificar que normalmente é alto:

[...].Então eu acho que é muito participativo, eu percebo que as reuniões primeiro chega todo mundo junto no pátio, depois ela separa em sala e quando a gente vai na sala ela está sempre cheia, quem demora a chegar não acha lugar pra sentar. Então eu acho que a participação é muito boa (PPR1).

Porém, apesar de constatar que a frequência das famílias é boa reflete sobre a convivência das crianças durante as atividades escolares quando percebe que falta envolvimento das famílias nas tarefas escolares.

Interessante observar a participação do ponto de vista deste sujeito sugerindo que nem sempre a presença nas reuniões, significa envolvimento com a aprendizagem do filho. Avalia seu comportamento como participativa e que atribui valor a frequência nas reuniões, sem deixar de acompanhar as tarefas escolares, pode-se inferir que este sujeito tem clareza que participação não significa somente a presença física nas reuniões, mas o real envolvimento com a totalidade do processo de aprendizagem a qual inclui a prática educativa.

Faz questão de mencionar que tem trabalhado a autonomia do filho e, como o sujeito PP2, atribui ao perfil do filho o envolvimento com a aprendizagem. Segue relatando:

[...] Então, eu acho que participação em reunião é fundamental no meu ponto de vista e a questão do meu acompanhamento em casa das tarefas, eu sempre vejo o que ele anotou na agenda, se está feito naquele dia. Hoje eu já não olho, mas até o ano passado eu folheava a agenda pra ver se estava feito mesmo (risos). Hoje eu já confio mais nele e pergunto, mas eu acho que participação está aí, acompanhar em casa e estar dentro da escola quando eles te solicitam. [...]. Não vejo que isso tenha influenciado, porque quando ele resolveu correr atrás, ele mesmo trouxe que melhorou, viu onde que tava... Então, essa autonomia que ele está adquirindo agora é porque a gente tá deixando ele ter (risos) porque a gente não deixou ele ter (risos), mas eu não acho que tenha a ver com a conduta escolar, não. Eu acho que é pessoal dele (PPR1)

Cabe questionar se para as famílias existiria na criança/adolescente o interesse pela aprendizagem independente do nível de participação da família.

Percebe-se que os pais se consideram participativos, mesmo quando relatam não poderem estar presentes. A escola espera dos pais uma participação com reflexão direta na mudança de comportamento do filho, seja disciplinar ou pedagógico.

Os subsídios teóricos aqui apresentados reafirmam a expectativa da escola, do cotidiano escolar emana essa necessidade. Há divergência entre o que uma espera e o que outra oferece.

Os professores e a equipe gestora esperam que os pais estejam presentes nas dificuldades que a escola encontra com os comportamentos indisciplinados e que haja uma intervenção imediata.

Enquanto isso, os pais não sentem a necessidade de estarem dentro da escola frequentemente. Em várias declarações encontra-se o pai que aguarda o contato da escola por bilhete ou telefonema, responsabiliza os filhos por suas tarefas, procurando oferecer-lhe autonomia, mas não deixam transparecer que sua participação prescinde de imediatismo como comumente se percebe nos corredores escolares.

Acredito [...] Então, assim, você cobra né, você mostra que aquilo ali é o certo, que aquilo é errado. Há uma cobrança no dia a dia da escola, acho que a diferença para o seu filho é muito grande (PPR2).

Partindo da opinião do sujeito PPR2 é possível constatar que para ele o valor que a família ensina na formação inicial faz a diferença nas escolhas que criança/adolescente faz em se dedicar ou não na aprendizagem, complementado a cobrança diária que o aluno sofre tanto da família como da escola.

Compartilha uma experiência em que a falta de envolvimento da família levou uma aluna a perder o ano letivo. Pode-se aferir que para esse sujeito a participação da família na escola bem como sua prática educativa se complementa.

Analisando as respostas dos sujeitos percebe-se que há um entendimento coletivo de que a participação da família na escola é fator preponderante na aprendizagem da criança/adolescente, no entanto quando se trata da sua atuação participativa se aceita particularidades. O que aparece em comum aos quatro sujeitos é que dão à prática educativa o mesmo valor, ou como no caso do sujeito PP2, que atribui à participação na escola, valor maior.

Bordenave (1989) discorre sobre participação e aponta que ela ocorre quando há espaço aberto e que pode variar em grau ou nível, sendo espontânea, quando satisfaz o sujeito em sua necessidade de pertencimento ou imposta.

Na presente pesquisa é imprescindível analisar a participação da família sob a luz dos estudos de Bordenave (1989). Pelos relatos dos sujeitos é

possível constatar que participam das reuniões previstas no calendário escolar por saberem que se trata de um espaço, descrito por eles como agradável e acolhedor, para conhecerem o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido. Pontuam que se sentem à vontade para fazerem questionamentos que são considerados pela gestão escolar em ambas as redes, pública e a privada.

No entanto, historicamente a família vem participando com menor ou maior intensidade nos Conselhos Escolares com maior ênfase à partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) que define a gestão escolar pública como democrática, considerando a presença da família na tomada de decisões.

Vale aqui ressaltar a fundamentação legal que rege a escola pública no que tange a gestão democrática e a escola privada fundamentada em sistema de gestão das mantenedoras que a compõe.

Retomando a afirmação de Bordenave (1989) a participação pode ser imposta, forçando um envolvimento que o sujeito não está disposto a oferecer, neste ponto a participação da família se desenha de uma maneira diferente que se mostrou até então nos relatos já apresentados, quando cada tem apontado como pode e prefere participar.

De acordo com a concepção de Libâneo (2004), Lima (2010) e Costa (2011), as formas contemporâneas de se entender a relação família-escola perpassa pela participação da família para além do conhecimento de cunho pedagógico e organizacional da escola. Espera-se que atue na gestão da escola, sem, contudo sobrepor as responsabilidades e funções dos profissionais da escola.

Quando os sujeitos foram questionados sobre as atribuições e formas de participação nos colegiados e instituições da escola, os depoentes assim se expressam:

Já conheço. Participo (PP1).

As reuniões. eu sei como funciona. Tenho conhecimento de outras escolas. O Conselho, não [...] tive a chance ainda. Aliás é o primeiro ano que me afasto um pouquinho da escola. Então, aqui nesta

escola, neste ano eu não estou participando. [...] o ...²¹ não dá trabalho, mas em casa eu pego no pé dele. É... às vezes eles falam assim que os pais que precisam vir não vem, então a gente fica assim (PP2).

O sujeito PP1 é conselheiro atuante no colegiado do ano em que a entrevista foi realizada. Desta forma, afirma conhecer e participar do Conselho Escolar e, em outros momentos da entrevista relata situações que evidenciam sua participação.

O sujeito PP2 foi evasivo e mostrou desconforto em responder essa questão e em sua fala apresentava confusão entre os objetivos das reuniões de pais e do Conselho Escolar, não tinha clareza sobre a finalidade da Associação Amigos da Escola.

Noção superficial quanto ao objetivo do conselho Escolar, que visa encontrar soluções para problemas que estejam ocorrendo na escola tanto de ordem pedagógica, financeira quanto administrativa. Quando relata, “[...] o ... não dá trabalho, mas em casa eu pego no pé dele[...]” (Sujeito PP2) evidencia essa confusão, apesar de afirmar que conhece o colegiado e de já ter participado do colegiado em outra instituição escolar:

[...] mas assim, naquela época eu deixava a casa e ia para a escola e ficava lá. Ajudava em bazar, eu tenho bastante experiência [...] Hoje ela está no terceiro ano de faculdade e ela estudou lá desde o 1º ano até a 8ª série. O ... estudou lá no, [...]. Participei lá também. Se você perguntar lá da [...], mãe do [...] falam pra você. [...] Houve tempo de eu deixar tudo e ir pra escola e ficar ali ajudando no que eu podia. Livros, tudo o que a escola oferecia pra ajudar eu estava lá. (PP2)

Os sujeitos que têm os filhos matriculados na escola da Rede Privada afirmam desconhecer que na instituição exista o Conselho Escolar, uma vez que nas instituições privadas só existe o conselho de classe:

Então, aí você me pega... (risos). Porque eu me considero participativa porque eu procuro ir às reuniões do bimestre, eu sempre vou, é... qualquer palestra [...], a questão da gente trabalhar fora é complicado, então não sou ativa. Se esse conselho existe, eu não sou participativa (PPR1)

²¹ Nome omitido para preservar a identificação do sujeito.

Desde quando eu estou lá eu nunca ouvi falar que existe um conselho de pais na escola. Não sei se todas as escolas particulares têm. [...] Então, nós não temos acesso. [...] Nós pagamos mensalmente que é o sistema que eles usam que é o sistema que é usado no pedagógico. Então o material chega você sabe que o material chegou. (PPR2).

As escolas da Rede Privada não estão sujeitas a todas as legislações que organizam as escolas da Rede Pública, apesar de estarem subordinadas às Secretarias de Educação Municipal, Estadual ou Federal.

Historicamente, como já foi relatado nesta pesquisa, as escolas privadas nasceram tuteladas por religiosos, políticos ou empresários que tiveram interesses religiosos e financeiros, e mantiveram-se distanciadas do controle do poder público, mas de certa forma reguladas por leis de ensino.

Na atualidade as escolas privadas têm uma mantedora e são geridas de acordo com seu plano organizacional. No caso desta instituição em particular o sujeito PPR2 relata que as famílias ficam sabendo dos materiais adquiridos nas reuniões de pais, porém nenhum dos dois sujeitos sabe dizer se existem mecanismos de gestão participativa ou de integração entre a família e a escola.

No entanto, nas entrevistas dos sujeitos da escola da Rede Privada foram pontuadas as devolutivas financeiras e de aquisição de materiais pedagógicos nas reuniões de pais.

Como foi retratado o histórico da educação pública e privada no Brasil, nas instituições privadas não há a formação de Conselhos Escolares, somente o conselho de classe que, diferente do primeiro que tem por função primeira a co-gestão escolar, o segundo foca nos resultados escolares.

Por meio dos seus relatos é possível constatar que são participativas nas reuniões ou eventos de cunho pedagógico, porém afirmam que não se interessam por assuntos coletivos da escola: “Então, aí você me pega...” (*risos*) (PPR1) e “Pode até ser um erro, mas eu não tenho esse lado” (PPR2), aqui entra uma contradição, o sujeito PPR2 já afirmou em outro momento que participou de reunião de pais com a gestora e questionaram as aulas de determinado componente curricular obtendo êxito nas mudanças.

Libâneo (2004) enfatiza a necessidade da equipe gestora em abrir esse espaço e, principalmente, estimular para que se efetive. No relato do sujeito PP1 é possível constatar essa disposição do gestor da Escola Pública:

Eu participo de todas as reuniões, faço parte do conselho da escola. [...] eu tenho conhecimento pelas reuniões [...] Tanto que na época a...²² na época me convidou para que eu fizesse parte do conselho eu aceitei. [...] eu tenho uma boa noção [...] como é a estrutura da escola, de como é o ensino da escola (PP1).

O sujeito PP1 é conselheiro, descreve-se como participante do Conselho Escolar e valoriza o reconhecimento de outros pais quanto a sua participação, o que para Bordenave (1989) é uma participação imbuída de satisfação pessoal, pois parte da vontade própria. O pai/conselheiro fala com orgulho que foi convidado a participar.

Para os demais sujeitos entende-se que sua participação é provocada ou manipulada por agentes externos, como por exemplo, o calendário escolar onde é previsto a reunião de pais, a cobrança da equipe escolar e das demais famílias sobre a ausência ou presença.

Bordenave (1989) em seus estudos afirma que a participação pode variar dentro de uma instituição de sujeito para sujeito, sendo possível constatar nos sujeitos desta pesquisa.

Enquanto na escola da Rede Pública o sujeito PP1 atua em um nível mais avançado como integrante do Conselho Escolar, num processo de co-gestão, compartilhando das tomadas de decisão, o sujeito PP2 pouco frequenta a escola, tendo uma participação mínima com acesso a informação básica.

Na escola da Rede Privada os dois sujeitos se descrevem como participativos, porém PPR1 valoriza a relação que estabelece com a equipe escolar, enquanto PPR2 mostra-se mais crítica aos processos escolares, interfere nas soluções dos problemas, sem, contudo fazer parte das decisões da escola, até porque nesta instituição não dispõe foi encontrada esse espaço.

Buscando se aprofundar na concepção que os sujeitos têm sobre participação, foi solicitado que relatassem algum fato que exemplificasse sua participação na escola.

O único sujeito que compartilhou sua experiência foi o sujeito PP2 socializando sua experiência em outras escolas onde os filhos já estudaram.

²² Nome omitido para preservar a identidade do sujeito.

Segundo sua descrição, atuava como voluntário constantemente, participando de atividades e não de decisões na escola. Relata que nas escolas as pessoas têm referência dela como muito participativa.

Atualmente está focada em sua ocupação profissional, e classifica essa atitude como “relaxamento”, mesmo afirmando poder reorganizar o seu tempo. Tem como justificativa, o fato de confiar na escola, no trabalho pedagógico oferecido por ela, valorizando assim a escola:

[...] Então...acho que é isso. Dá segurança [...]. Consigo acompanhar, porque a gente fica sabendo o que está acontecendo na escola, então o fato da escola ser uma escola ótima, você fica mais tranquila (PP2).

Bordenave (1989) e Resende; Nogueira e Nogueira (2011) e Costa e Koslinski (2011) em seus estudos asseguram que a participação da família na escola perpassa pelo espaço que o gestor abre e o estímulo que oferecem, no caso da justificativa deste sujeito, a atuação do gestor geraria tamanha confiança que o tranquiliza a manter-se afastado da escola, priorizando sua ocupação profissional, pois espera que a escola o comunique quando algo não estiver bem:

[...] Olha... uma coisa que marca a gente é ver a gestora, o envolvimento dela com os pais, porque quando a gente chega ela acolhe bem a gente. A gente já sente ali, como se diz em casa, porque você vê o acolhimento dela. É um diferencial com certeza... [...] É um diferencial sempre, porque você chega no portão da escola e ser bem recebida desde um guarda ali, até a gestora, faz a diferença [...] (PP2)

Tão importante quanto para este estudo entender como as famílias expressam seus diversos níveis ou graus de participação, como aponta Bordenave (1989), é entender como as famílias vêem umas as outras.

Assim, foi perguntado se o sujeito via diferença na participação das famílias, se percebia diferença nos filhos e se a escola é flexível para aquelas que têm dificuldade em comparecer nos horários pré determinados para o coletivo nas reuniões de pais.

Em seus depoimentos os sujeitos criticaram as famílias que não participam e apontaram que há uma influência negativa no rendimento escolar

do filho, demonstrando desaprovação nessa atitude das famílias, incluindo relatos de situações em que presenciaram ou souberam de alunos que foram negligenciados.

Os pais têm clareza quanto a relação direta da participação com os resultados pedagógicos dos filhos. Neste ponto há concordância entre o que a escola espera e o que os pais possam oferecer.

O sujeito PP1 relata uma reunião em que um aluno foi exposto pelos professores por questões disciplinares, não tendo ninguém para apoiá-lo, chegando a relatar seu sentimento de tristeza diante do ocorrido, dando ênfase à sua indignação em relação às famílias que se ausentam.

[...] Então eu tomo como base esse fato que aconteceu, até comentei com a direção da escola [...]. Se fosse o meu filho! [...] É triste você chegar em uma sala onde tem quarenta alunos e só tem meia dúzia de pais. Cadê a maioria? [...] é...primordial a participação do pai, ou da mãe ou de alguém da família que possa levar aos pais desse aluno as coisas que acontecem? [...] o impedimento não é da escola, o impedimento é dos pais, ou eles arrumam um impedimento (PP1).

Os sujeitos PPR1 e PPR2 também relatam situações em que presenciaram a falta de envolvimento da família com a vida escolar dos filhos, chegando até mesmo a ter o aluno repetido o ano letivo. Outro caso evidenciado, diz respeito à falta de acompanhamento da família nas reuniões escolares e ainda assim, o aluno tirar nota máxima nas provas.

Eu percebo só que às vezes acontecem alguns trabalhos em grupo e as coisas que a gente manda e divide, "ah! fala pra fulano levar tal coisa e tal e, às vezes tem um colega ou outro que estão sempre... "poxa, mãe ele não levou tal coisa, ele falou que a mãe acabou não comprando...acabou não pegando". Então tem um ou outro que você percebe que não é tão assim..., mas eu acho que cada um é cada um e cada um tem o seu jeito de lidar, né. (PPR1)

Vejo pela minha filha, né. Eu vejo por ela e por outra amiguinha dela, que infelizmente ficou na quinta série no ano passado... ela mesma falava "mas a mãe dela não liga, vê mãe que ela não faz tarefa e leva um monte de bilhete, a mãe dela não aparece na escola". (PPR2)

Os quatro sujeitos são unânimes em afirmar que há diferença entre as famílias participantes e as ausentes, com influência direta no rendimento dos filhos.

O sujeito PP1 afirma que a não participação desautoriza a família em questionar sobre qualquer insatisfação, o sujeito PPR1 por sua vez, justifica que sua participação na reunião produz um efeito positivo e reflexivo, pontuando onde está ausente e como pode auxiliar mais.

Há nessa situação, dois pontos divergentes. O primeiro com um olhar crítico sobre o pedagógico oferecido aos alunos, o segundo preocupado em corrigir as rotas de sua prática educativa, todavia, ambos valorizam a participação.

Este tema suscita muitas reflexões. Pesquisadores como Bordenave (1989), Paro (2008), Szymansky (2010) entre outros, como já apontado na revisão de literatura, discutem a importância da presença dos pais na escola. O que aparece como consenso o entendimento da literatura, o que a escola espera e o reconhecimento que participar reflete nos filhos.

O ponto que suscita divergência é o que cada um entende por intensidade da participação, o que seria mais ou menos participativo e quanto isso interferiria para a mudança desejada nos resultados escolares.

Bezerra (2010) critica a Escola Pública afirmando que não propicia eventos para estimular a participação da família, mas como foi possível observar pelos relatos dos sujeitos PP1 e PP2, as escolas aqui retratadas têm promovidos vários momentos de interação para aproximar as famílias, no entanto cada família tem seus impedimentos e organização para o acompanhamento escolar.

Os sujeitos opinam sobre o tema que não difere do olhar dos pesquisadores, entendem que há impedimentos para a participação dos pais, reconhecem que interfere na aprendizagem dos filhos, tendo da parte do sujeito PP1 uma crítica quando afirma que se não houver impedimento tem pai que arruma.

Pode-se aferir que os pais atuantes e parceiros da escola, se incomodam com os problemas provenientes da negligência e não participação dos outros pais.

Diante do quadro que se apresenta a contribuição de Lahire (1997) pode cooperar para análise quando afirma que na escola os discursos sobre

omissão dos pais são emitidos principalmente quando os pais estão ausentes das reuniões escolares.

Essa prática é chamada de invisibilidade, situação comumente interpretada pela equipe pedagógica como negligência com relação a assuntos de escola e da escolaridade da criança.

Lahire (1997) assevera que a presença das famílias nas reuniões de pais não pode ser considerada como uma causa do sucesso das crianças, assim como a ausência motivo de fracasso. Afirma que em seus estudos constatou que há casos de famílias que participam das reuniões quando têm tempo, enquanto outras só conhecem a escola através das notas escolares.

Como contraponto, cabe aqui inserir as reflexões de Bordenave (1989) que afirma existir níveis de participação.

Considerar que a simples participação da família na vida escolar da criança modificaria o seu desempenho, seria levantar uma hipótese um tanto quanto ingênua e superficial (LAHIRE, 1997, p. 337), algo que é possível inferir partindo da concepção que as famílias têm de participação.

Uma confirmação só poderia ser atestada mediante de um acompanhamento sistematizado dos resultados dos alunos, o que não é objetivo dessa pesquisa.

Ao longo dos depoimentos dos sujeitos vão discorrendo sobre o que entendem por participação e relatam como participam das reuniões de pais e do Conselho Escolar, porém fica claro que valorizam sua prática educativa.

Para Lahire (1997), o sucesso ou fracasso escolar está relacionado ao planejamento e organização doméstica do tempo e das tarefas da criança bem como o respeito aos horários.

[...] eu tento passar pra ele que não adianta ficar com a sua cara dentro de um livro, [...] talvez você aprenda muito mais do que duas ou três horas não prestando a atenção. Então eu cobro muito isso dele. [...] Ele tem hora para estudar, [...] ele tem hora (ênfase) pra dormir. Então a gente tenta claro que eu não vou dizer pra você que eu consigo organizar tudo, mas dentro do possível, com certeza. (PP1)

[...] Aqui na escola estou participando bem menos [...] Em casa eu olho os cadernos, sabe, vejo se está com dificuldade, "filho tem que correr atrás". Eu fico ali ajudando [...] Tem um horário para estudar, esse horário eu falo "agora você vai sentar aqui na mesa e vai estudar" eu vou ficar por perto, qualquer coisa que eu possa (ênfase)

ajudar. [...] longe de uma televisão, longe de um som, né? [...] Olha, é... eu pego um horário e falo agora a gente vai sentar ali e eu tô por perto, eu falo assim qualquer coisa eu posso ajudar! (PP2).

Isso a ... (gestora da escola) nos estimulou muito na primeira reunião desse ano, [...] a escola orientou que fosse deixando mais. Então hoje ele faz sozinho no período da tarde, até porque a gente não está e o que tem de dúvida ele deixa pra noite quando a gente senta e tira as dúvidas. Então, mesmo que não tenha prova, que não é época de prova, ele já sabe que tem esse horário de estudo reservado (PPR1).

Então ela chega da escola, [...] descansa um pouquinho e ela já faz a tarefa pra quando eu chegar ver que a tarefa está pronta! Aí sobra o tempo dela pra ela brincar [...] Determinei aquele horário e deixei, se você tiver com tudo pronto está livre para outras coisas. [...] Você olha a agenda, está lá a tarefa. Às vezes esquece-se de marcar ali, mas a tarefa do dia a dia eu acompanho para ver se está feita e no final a gente olha, tira alguma dúvida. (PPR2).

Em comum os quatro sujeitos descrevem que há planejamento prévio junto aos filhos para a realização das tarefas, orientam e acompanham. Todavia, os sujeitos PP1 e PP2, com filhos matriculados na Rede Pública, demonstram serem mais presentes na realização das tarefas no dia a dia, enquanto os sujeitos PPR1 e PPR2 proporcionam aos filhos mais autonomia, acompanhando as tarefas depois de realizada.

O sujeito PPR1 relata que a gestora da escola orientou-os a organizar a rotina de estudos e deixá-los mais autônomos para a execução, como o sujeito PPR2 tem filho que estuda na mesma escola é possível ter tido a mesma orientação. No caso deste último sujeito vale ressaltar o relato de que quando criança ninguém acompanhava em suas tarefas, podendo ser este um dos motivos a tranquiliza-lo em deixar o(a) filho(a) mais autônomo.

O sujeito PP1 deixa claro que o acompanhamento da vida escolar do(a) filho(a) entre o casal é bem definido; um acompanha a reunião de pais, compartilha em família; elaboram um plano de ação e o outro coloca em prática. Os demais sujeitos não distinguem com clareza entre o casal se há uma divisão para acompanhamento ou se acompanham juntos.

O sujeito PP2 afirma que o a organização familiar não sofreu alteração, somente sua frequência às reuniões devido a ocupação profissional, como segue:

É eu trabalho com vendas [...] então... mas é esse ano. Relaxe um pouco. Agora estou focada mais nas vendas [...] Eu... eu poderia até voltar ao mesmo que eu estava fazendo [...]deixar um pouquinho, porque o serviço meu também é... aquele negócio [...] mas eu poderia focar um pouco mais nele e ajudar um pouco mais na escola, participar mais da escola mesmo. [...] Então, esse relaxamento é porque você sabe que a escola é boa, que está mantendo o mesmo nível. [...] eu acho que melhorou até mais um pouco do que no ano passado. (PP2).

É possível constatar no relato que o sujeito prioriza o acompanhamento escolar doméstico, devido a dificuldade em frequentar as reuniões escolares por problemas profissionais, o que segundo Lahire (1997) precisa ser entendido pela escola, sendo que a prioridade é o avanço do aluno na aprendizagem.

Os pais relacionam participação com acompanhamento dos filhos, seja na escola ou em casa, o fato de conhecerem os resultados dos filhos, independentemente de ser via reunião de pais ou comunicado, basta para fazerem as intervenções.

Isso para eles é participação, enquanto que a escola elabora estratégias diferenciadas, flexibiliza horário, pois reconhece a presença física dos pais como participação.

Para Szymansky (2010), família e escola precisam conhecer a prática pedagógica de cada uma, enquanto Castro e Regattieri (2010) recorrem ao um alerta à escola para que não responsabilize a família pelo insucesso escolar dos filhos, confirmam que as intervenções significativas no ambiente familiar refletem numa resposta positiva no pedagógico.

A escola precisa mapear as famílias que precisam de apoio das redes sociais, quais podem atuar mais diretamente na gestão e quais têm condições de apoiar sistematicamente a escolarização dos filhos.

É preciso reconhecer que a participação dos pais pode ocorrer de várias formas, desde a mera informação quanto aos eventos, como a participação dos pais na gestão ou um envolvimento mais significativo na sala de aula.

Em consonância estão os estudos de Lahire (1997) e Szymansky (2006) sobre prática educativa, afirmam ser a maneira como os pais entendem seu papel de cuidador que darão às práticas educativas sentidos e possibilidades, estando diretamente ligada a escolaridade dos pais/cuidadores, sem descartar

excelentes práticas educativas entre pessoas de nível socioeconômico desfavorável.

Para analisar mais profundamente esse dado dos relatos dos sujeitos PP1 e PP2, seria necessário, um maior aprofundamento e pesquisa específica sobre essa problemática.

Quanto às estratégias de acompanhamento escolar foram encontrados modelos distintos entre os sujeitos PP1, PP2, PPR1 e PPR2, os primeiros se descrevem estarem presentes na realização das tarefas e os segundos deixam os filhos mais autônomos.

Para Lahire (1997), a família pode acompanhar a vida escolar da criança através do autoritarismo meticoloso ou da confiança benevolente.

Szymansky (2010) em seus estudos define as estratégias familiares de socialização em modelos racional, humanista e simbiosinergético. No racional a família decide e impõe suas decisões sobre as atividades do filho, o que foi possível encontrar nos relatos do sujeito PP1, quando fala sobre as reuniões familiares para decidirem as ações de acompanhamento após a divulgação dos resultados nas reuniões de pais.

Em contrapartida deixa transparecer em outros relatos autoritarismo e diz que a mãe acompanha o filho na realização das tarefas.

Relato parecido encontrado na entrevista do sujeito PP2 ao afirmar que define o momento da realização das tarefas permanecendo junto, comportamento este, parecido com o descrito por ambos sobre o acompanhamento que as suas mães faziam.

O modelo simbiosinergico definido por Szymansky (2010) não foi identificado no relato de nenhum sujeito, quando haveria uma co-gestão (simbiosinergia), tendo pais e filhos sendo parceiros nas atividades que concernem a ambos.

Porém, foi possível identificar nos relatos dos sujeitos PPR1 e PPR2 o modelo humanista quando os pais se colocam mais como guias, dando aos filhos o poder de decisão do momento em que farão as tarefas escolares a partir de um plano pré-estabelecido, propiciando maior autonomia.

Analisando o relato do acompanhamento escolar dos pais dos sujeitos PPR1 e PPR2 identifica-se bastante semelhança nas condições para construir

a autonomia dos filhos, o que pode ser creditado a herança cultural da família, a escolaridade dos pais ou da influência da gestora da escola que orientou as famílias em como auxiliá-los no acompanhamento das tarefas. Relatado anteriormente em outro momento da entrevista, uma vez que a construção da autonomia está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96).

Quando indagados sobre a reação dos filhos quanto à participação na reunião de pais, se eles solicitam a participação e como se sentem em relação a isso, os depoentes assim se manifestam:

[...] Cobra muito! Por isso que eu tento fazer tudo pra mim vir (PP1).

Sim, que faz a diferença sim, porque ele fala assim: "mãe você vai na reunião! Você vai na reunião né, mãe?" [...] Se não acontecer nenhum imprevisto, eu vou sim!". Mas [...] se de repente acontece alguma coisa e não dá pra vir...e daí você tem que depois buscar saber (PP2).

Pede! [...] traz o convitinho que a escola, [...] faz questão de entregar, ele sabe o dia, ele cobra se não está esquecendo. [...] eles mandam informativo semanal, eu tenho que tirar o rodapé e entregar. Veio um na semana passada um parabéns da [...] pessoa que recebe esses informativos [...] porque eu nunca deixei de entregar um informativo", então ele gosta de dar esse retorno pra gente, que está ok, que está participando (PPR1).

Pediria com certeza, mas nunca precisou não. [...] Eu não perco a reunião, eu acho fundamental [...] Eu gosto de saber o que está acontecendo, eu acho importante, então ela nunca precisou pedir (PPR2).

Analisando os relatos foi possível constatar uma expectativa da parte dos filhos de que a família frequente as reuniões de pais, inclusive com a preocupação de entregar o comunicado da escola.

No relato do sujeito PP2 é possível inferir que o(a) filho(a) tem expectativa de que a família compareça na escola, pois há a descrição de que ao perguntar se comparecerão na escola, o(a) filho(a) dá ênfase como que cobrando que isso aconteça. Já têm um combinado de que se não houver a possibilidade da presença, um horário alternativo será buscado.

O sujeito PPR2 relata que o(a) filho(a) não chega a pedir, por já ter ciência de que a família está sempre presente.

Por considerar que o processo de socialização tem influência na formação do indivíduo e em sua atuação na sociedade, foi solicitado aos

sujeitos que relatassem como era a participação dos pais nas reuniões escolares e com que frequência ocorria no sentido de entender se há reprodução no comportamento ou se há rejeição.

Quem ia normalmente era meu irmão mais velho. [...] Aí ele chegava em casa, colocava tudo isso pra minha mãe e, dentro das possibilidades dela, orientava a gente. [...] (PP1).

Não! Ah!... a gente se senti assim...um patinho fora da lagoa, né... porque você via os pais vindo nas reuniões dos outros alunos e o seu nunca vai! [...] Oh... a minha mãe... embora ela até por ela ser analfabeta, ela não tinha estudo, ela não sabia escrever, ela procurava algum trabalho que eu fosse fazer, ela pegava, se precisava de uma gravura (ênfase) ela ia lá e ajudava [...] na medida do possível dela. [...] (PP2).

[...] A minha mãe... meu pai ficava mais com a matemática, ele também participava [...] Ela ficava em cima, ela cobrava tarefa. Da mesma forma, a gente tinha horário de estudo, ela sempre trabalhou fora, ela chegava em casa, ela tomava a lição. [...] na época de prova, isso eu aprendi com ela [...] (PPR1).

[...] meus pais eram separados, mas minha mãe sempre ia às reuniões, acho que é isso que faz com que também vá. A minha mãe não faltava em reunião. [...]. Ela me acompanhou, ela via eu fazendo eu terminava minhas tarefas, porque eu tinha a ideia de que se eu chegasse e já fizesse minha tarefa sobrava mais tempo para brincar. Diferente de hoje em dia, eles querem mais tempo para brincar e menos para estudar (risos). (PPR2)

A partir do relato dos sujeitos foi possível perceber uma estreita relação entre a prática educativa da família de origem e a deles atualmente. Os sujeitos que têm os filhos matriculados em Escola Pública, que nos seus relatos se descreveram com postura de maior cobrança e rigidez no acompanhamento diário, não citaram nenhuma situação em que propiciassem autonomia para os filhos.

Tiveram pais analfabetos, com impedimentos em frequentar as reuniões de pais, delegando esse compromisso a outrem. Porém, contaram que as mães superavam a barreira do analfabetismo e os ajudavam diretamente nas tarefas escolares.

O sujeito PP2 relatou sua tristeza pela ausência da família nas reuniões de pais, chegando a compartilhar seu sentimento de exclusão: *“Ah!... a gente se senti assim...um patinho fora da lagoa, né... porque você via os pais vindo nas reuniões dos outros alunos e o seu nunca vai!”*

Segundo os relatos até então, sua participação não tem sido ativa na escola, conta que nem sempre frequenta as reuniões escolares motivado pela ocupação profissional que tem sido foco de sua vida atualmente.

Quanto ao envolvimento com a escola relatou em outros momentos que tem confiança na gestora e não sentiu necessidade de fazer intervenções, entretanto descreve-se ativo na prática educativa.

Ambos mostraram-se, até este ponto dos relatos, terem sido fortemente influenciados pela vida difícil que levaram quando crianças e ensinam para os filhos o valor da educação formal e das possibilidades futuras que advém da escola.

Os sujeitos PPR1 e PPR2 relatam outra história de vida, tiveram pais que possuíam ocupação profissional, o que interferia na organização familiar. O sujeito PPR1 relata que os pais dividiam a tarefa de acompanhamento escolar e organizaram horário para que elas fossem realizadas.

Quanto às reuniões de pais nem sempre podiam participar por motivo de trabalho, porém designavam alguma pessoa para comparecer e deixá-los a par dos resultados. Relato bem parecido com o de acompanhamento que hoje realiza, pois descreve que o casal divide as tarefas de acompanhamento e têm definido com o filho os horários de estudo.

O sujeito PPR2 relata que os pais eram separados e ficava na responsabilidade da mãe a participação nas reuniões escolares, preocupava-se em conseguir as atividades que pudesse auxiliá-la, demonstrando o cuidado com o(a) filho(a) e relata que partia do próprio sujeito o desejo de organizar seu tempo de estudo e lazer, descreve um desejo de não sobrecarregar a mãe.

Quanto aos seus relatos de acompanhamento familiar há semelhança na sua maneira de participar da vida escolar do(a) filho(a) que define horários, acompanha as reuniões e tarefas escolares e propicia condições para que tenha autonomia em seus estudos.

Setton (2005) assegura que as vivências familiares repertoriam o comportamento do sujeito, influenciando na personalidade tendo como base os ensinamentos de caráter privado e doméstico.

Para Dessen e Polonia (2007), essa influência se dá por meio das ações e estratégias que a família se utiliza para resolver seus problemas, Szymansky

(2006) acrescenta que os valores e a afetividade também são fatores de influência, fundamentando a constituição identitária da família.

Analisando os relatos dos sujeitos da pesquisa no que se refere ao acompanhamento escolar no ambiente doméstico como na escola pode-se inferir que houve apropriação dos valores que envolvem essa prática educativa.

Independente das particularidades de cada família, os sentimentos de valorização escolar se mantêm no arranjo familiar atual, servindo de base, a prática do que vivenciaram.

Nos quatro relatos há descrição do acompanhamento escolar o que para Dessen, e Polonia (2007) é um comportamento que vem crescendo entre as famílias que investem no acompanhamento escolar dos filhos, utiliza-se de estratégias e controle das atividades escolares, monitorando-os em atividades educativas indicadas ou não pela escola, independente da classe social.

Esse comportamento pode ser fundamentado na crescente circulação de informações como atesta Setton (2005) provocando mudança na forma de pensar, agir e interagir com o mundo ou de acordo com o projeto familiar, como afirma Lahire (1997).

Nos relatos dos sujeitos PP1 e PP2 é possível encontrar indícios que justifiquem essa afirmação, quando descrevem a dificuldades das mães analfabetas empenhadas no acompanhamento escolar dos filhos na superação das próprias limitações, possivelmente para que os filhos saíssem da condição socioeconômica em que viviam, com a possibilidade de chegar aonde seus pais não chegaram.

Lahire (1997) defende que o valor atribuído à educação formal e a organização familiar para o acompanhamento escolar está atrelado ao capital cultural dos pais, adquirido em diversas situações sociais que não necessariamente na escola formal ou por meio do capital financeiro.

Os pais herdaram dos seus pais o sentimento que envolve a participação na vida escolar dos filhos, é um prolongamento do afeto, não uma obrigação legítima.

No sentido de captar as crenças e opiniões sobre o que as famílias sabem sobre participação, questionou-se sobre o que acham a respeito do que

as pessoas sabem quanto à participação dos pais na escola. E quanto aos pais que não participam?

Às vezes quando eu escuto, eu tenho vontade de falar alguma coisa, mas como é que eu vou falar alguma coisa se eu não sei como é o convívio do aluno fora da escola. (PP1).

É bem difícil responder essa aí, porque a gente pela gente, porque às vezes é o caso de não vir na reunião e você perguntar para outra mãe se foi dito alguma coisa [...]e tá vindo aqui depois pra saber, [...] (PP2).

[...] Eu percebo assim que é geral, tem um caso ou outro que a gente vê que às vezes está lá, mas não está. Mas no geral eu acho que uma porcentagem boa tem essa preocupação sim. [...] Eu sei porque no geral todos participam bastante. Acho que a não preocupação é um número muito baixo, pelo menos na sala do meu filho. No que eu acompanho ali, eu acho que existe um interesse sim e, se ele não acontece ele é pequeno (PPR1).

[...] A maioria vai por estar indo, o fato de pegar o material, porque eu vejo algumas mães que a reunião nem bem começou, pegou o material, tchau, vai embora, não abre ali o material, pra ver a nota do filho, pra tirar a dúvida, não pergunta. [...] Ali tem mãe que quer fazer acontecer, fazer melhorar, mas tem aquela mãe, assim, na escola da minha filha tem mãe que diz eu pago, ela tem que ensinar, está certo, o problema é dela. [...] Acho que a parte da diretoria da escola, as professoras, vem que você é uma mãe diferenciada pra eles, porque você está ali, se preocupando, né, do que aquela mãe que vai lá pega e vai embora, deixa na porta da escola e vai embora. [...] (PPR2).

Desses relatos, o sujeito PP2 se absteve em compartilhar a sua opinião sobre os diferentes níveis de participação das demais famílias, afirmando ser difícil comentar sobre as outras famílias e que, quando não participa da reunião de pais não se sente segura em confiar às informações de outras pessoas que não a equipe pedagógica da escola.

Os demais sujeitos relatam perceberem haver distinção entre famílias cuja participação não é expressiva. O sujeito PP1 se sente incomodado com as observações feitas nas reuniões e as comparações que as famílias fazem posteriormente ao conhecimento do que foi tratado.

O sujeito PPR1 apesar de ter o(a) filho(a) matriculado na mesma escola que o sujeito PPR2, afirma que a maioria das famílias têm um mesmo nível satisfatório de acompanhamento, enquanto o outro sujeito aponta que são poucos os que se preocupam. A maioria se prende às informações oferecidas, excetuando em caso de reuniões específicas. Aponta ter observado existir

divergências na acolhida que a direção dispensa às famílias dependendo do nível de participação.

Perguntar sobre como percebem a participação nas outras famílias pode fazer com que os sujeitos expressem de maneira subjetiva o que mais valorizam nesse processo.

No caso do sujeito PP2 ficou mais uma vez evidente que o tema trouxe desconforto, por várias vezes a pesquisadora precisou instigar suas respostas.

Os sujeitos PP1 e PPR2 mostraram-se preocupados não somente com os resultados dos filhos, mas com observações que pudessem favorecer aos demais, enquanto o sujeito PPR1 mantém-se na observação geral.

Foi possível identificar nos depoimentos que os pais têm consciência da participação na escola e na organização para acompanhamento das tarefas, tendo um reflexo direto na aprendizagem dos filhos.

Não é um conceito que a escola precise trabalhar com os pais, eles já se apropriaram disso na vivência familiar, é necessário orientá-los sobre qual a maneira mais eficaz de acompanhamento para atingir os avanços nos resultados esperados.

Estão satisfeitos com a escola que escolheram, confiam nas estratégias e intervenções pedagógicas que são realizadas pela gestora e equipe pedagógica e sentem que há receptividade quanto a suas necessidades.

Na concepção dos pais todos são participativos, porém cada um tem uma maneira específica e com intensidades distintas para participarem, de acordo com suas ocupações profissionais. Para os pais entrevistados a presença na reunião de pais é fundamental, há quem conta com a flexibilidade da escola.

É necessário discutir com a escola se aquilo que os pais oferecem como participação é o mesmo que a escola espera. Para os pais o acompanhamento que eles podem oferecer é o suficiente para se denominarem como participativos, porém criticam outros pais como não participativos.

5 CONCLUSÃO

A literatura da área que versa sobre a relação escola e família têm enfatizado a necessidade de participação dos pais na vida escolar dos filhos e na escola. Nesse sentido, considerou-se relevante analisar esses dois contextos formativos, escola e família, uma vez que ambas dividem a responsabilidade de socialização do sujeito, com estratégias e estruturas diferentes, definindo uma inter-relação.

A Constituição de 88 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) determinam à família a obrigatoriedade da matrícula e do acompanhamento escolar, que vai desde garantir a frequência do filho na aula, como a presença nas reuniões de pais.

No ato da matrícula dá início a relação, que tem em comum o objetivo e a responsabilidade da educação das crianças e jovens, fundamentada em princípios familiares e na legislação do país, cada qual com papéis e valores distintos.

É função da escola atuar como agente motivador para a relação que deve ser estabelecida com harmonia, caracterizando uma parceria colaborativa, dando condições para que a participação da família na escola e na vida escolar do filho represente o sucesso escolar esperado.

Vale destacar a descrição dos pais em relação as escolas onde os filhos estudam, eles enfatizam primeiramente o aspecto físico, depois os aspectos pedagógicos e relacionais. Valorizam a organização, a segurança e o tratamento individualizado que os filhos recebem.

Esses pais demonstram um bom nível de consciência quanto ao papel social da escola, o limite de atuação de cada instituição na formação de valores e dos saberes sociais.

Constata-se que os pais sabem o que esperar da escola e, quando não vêem suas expectativa atendidas, utilizam os mecanismos de participação, reivindicando seus direitos.

Constata-se ainda que o gestor escolar é tido por eles como mediador entre seus interesses e o cotidiano escolar, percebe-se o grau de satisfação com o trabalho oferecido.

Os resultados desta pesquisa permitiu observar que os pais participam da vida escolar dos filhos, com níveis de participação distintos, há os frequentam todas as reuniões de pais, outros procuram a escola em horário alternativo em função da ocupação profissional e há aqueles que participam apenas de algumas reuniões. Também ficou evidenciado que a participação do grupo familiar estudado não se restringe apenas a presença em reuniões oferecidas pela escola.

Nesse contexto, os pais descrevem as estratégias de acompanhamento das tarefas escolares, uns ao lado, outros propiciando autonomia aos filhos, mas todos afirmam participar no acompanhamento das atividades escolares, bem como zelar pela frequência dos filhos à escola. São unânimes em assegurar a importância da família na vida escolar dos filhos, confirmando a recomendação da literatura da área.

Quando se trata da organização da gestão escolar para criar condições para os pais participarem das reuniões e ou atividades observa-se que as famílias nem sempre estão satisfeitas, questionam os horários das reuniões de pais, alegam não serem previamente consultados sobre a disponibilidade, mas, reconhecem que horários alternativos são propiciados, na tentativa de respeitar as dificuldades geradas pela ocupação profissional. Apesar da insatisfação com a organização da reunião de pais este grupo de sujeitos é mais frequente em relação ao pais dos alunos matriculados na escola da Rede Pública.

Frequentam as reuniões de pais por entenderem ser um espaço onde eles têm acesso aos resultados obtidos e recebem orientação que reorganiza suas práticas educativas. Descrevem suas experiências como positivo, por terem tido a oportunidade de alinhamento de ações.

Na impossibilidade de comparecerem nas reuniões de pais marcadas pela escola, os pais preferem serem atendidos em horários alternativos a enviarem outros membros da família.

A co-gestão aparece como o ponto frágil dessa relação, os pais se consideram participativos no que se refere a vida escolar dos filhos, participam

individualmente, porém quanto ao envolvimento com o coletivo da instituição alegam não terem condições ou falta tempo.

Embora a Rede Privada não tenha Conselho Escolar, isso não impede a participação dos pais, eles afirmam que opinam a respeito dos materiais pedagógicos e manifestam-se sobre as questões educacionais e que nas reuniões de pais compartilham das estratégias de solução de problemas.

Um dado importante que emerge dos dados diz respeito ao acompanhamento das tarefas escolares, os pais da escola pública afirmam que a gestora da escola orienta as famílias a propiciarem condições para que os filhos sejam proativos e autônomos na realização das tarefas escolares, o que não pode ser confundido como ausência de acompanhamento. Enquanto que os pais de alunos da rede privada o índice de acompanhamento é menor.

Os pais das duas instituições percebem que a escola por meio das equipes pedagógicas têm se utilizado de estratégias que vem possibilitando a proximidade com a família.

A satisfação com a escola é um dado confirmado ao descreverem os critérios utilizados para a escolha da escola onde matriculariam o filho. Quando apontaram os pontos favoráveis das instituições e poucos pontos de discordância, sem, contudo, chegar a solicitar transferência de escola.

Analisando os dados coletados é possível afirmar que os sujeitos possuem um entendimento comum sobre a participação da família na escola, que consideram ser importante para o processo de aprendizagem dos filhos.

É interessante notar que as famílias reconhecem a diferença entre as famílias que participam e as que são ausentes das questões escolares, resultando no insucesso escolar das crianças que não são sistematicamente acompanhadas por seus pais.

Quanto ao papel social da escola, os pais da escola pública se mostram bem esclarecidos e sabem reivindicar seus direitos através dos espaços abertos pela equipe gestora. No entanto a participação no Conselho Escolar ainda é inexpressiva, evidenciando certa resistência, que pode ser explicado historicamente gênese desse colegiado, que a época tinha um caráter figurativo conduzido por interesses diversos, conforme denunciado pela literatura da área.

Atualmente, há um movimento de fortalecimento dos Conselhos Escolares desenvolvida pelo poder público federal, e assumida pelas esferas estaduais e municipais com vistas a constituição da efetiva participação da comunidade para consolidar a gestão participativa nas escolas.

As famílias que participaram da pesquisa, independente da instituição pública ou privada, demonstraram interesse no acompanhamento escolar dos filhos, na escola ou em seus lares, valorizando o ensino formal, um dado importante que pode ser extraído é o fato de que a maioria dos pais que valorizam a escola como instituição formadora dos filhos, teve o incentivo de suas famílias para estudar - influência visível da família de origem. A descrição do acompanhamento escolar realizado pelos seus pais em sua fase escolar veio carregada de emoção.

Considerando os resultados do estudo, é possível refletir sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos, e que cada vez mais tem se tornado fator preponderante para o sucesso escolar.

Dessa forma, é importante levar em consideração a distinção entre os níveis de envolvimento e a afetividade na relação escola-família, uma vez que é possível inferir neste estudo que a participação dos pais não advém da determinação legal, mas sim do processo socializador familiar. Eles apontaram o compromisso de acompanhamento escolar como ação natural do cotidiano da vida familiar e não como algo imposto e desagradável.

Em relação a legislação que determina o dever dos pais na educação dos filhos, chegou-se a conclusão de que faz-se necessário disciplinar essa obrigação, trata-se de um ganho em relação a democratização das oportunidades educacionais e o direito subjetivo à educação, no entanto, a influência legal não foi percebida na população dessa pesquisa. O que foi possível constatar que a relação estabelecida com a escola e o acompanhamento do filho advém da conscientização da importância da escola e da ação da família.

Quanto à escola, foi possível constatar pelo relato dos pais que as gestoras são conscientes do papel socializador da escola, considerando as necessidades das famílias, flexibilizando os atendimentos para possibilitar a participação da família na escola.

A escola tem expectativas quanto a participação da família como o aumento da frequência da família nas reuniões de pais e nos Conselhos Escolares. Além de esperar que a família resolva os problemas de baixo resultado escolar partindo do acompanhamento dos cadernos e tarefas.

Constata-se que, a família também tem expectativas em relação a escola, na organização das reuniões de pais, espera que os horários agendados não se choquem com o horário de trabalho. Confia, que o gestor resolverá as questões pedagógicas e de segurança das crianças, entrando em contato quando for necessário. E ainda, solicitam comunicação da escola sobre resultados do desempenho escolar dos filhos e as devidas providências relativas a reorganização de estudos.

Ambas confiam no comprometimento da outra a respeito desempenho escolar da criança ou adolescente, no entanto a escola espera a presença física dos pais nas reuniões. Para os pais a presença física nas reuniões de pais não é o mais importante, afirmam que quando recebem ciência dos resultados escolares, tomam as providências necessárias.

Escola e família precisam conversar sobre o quanto cada um valoriza: a presença dos pais nas reuniões e na participação na vida escolar do filho. Dialogar sobre o que é participação e quais as formas de acompanhamento refletem no sucesso escolar dos alunos. Ajuizar quanto ao conhecimento dos pais sobre o Conselho Escolar; se os pais estão conscientes da importância da gestão democrática no ensino público, se há um conhecimento de que os membros dos pais que atuam no conselho o representam e até que ponto os seus anseios são atendidos por este colegiado.

Considera-se ainda relevante ratificar que esta pesquisa aponta que há o interesse das famílias em relação à escola e que os pais valorizam o papel da escola, entretanto muitos não conseguem participar diretamente na escola, de forma que a escola como instituição formativa deve desenvolver uma relação dialógica com as famílias e buscar informações necessárias para propor programas de participação diferenciados e, não simplesmente partir do pressuposto que os pais não querem participar.

A escola precisa considerar a família real, desnaturalizar a atuação da família de outras épocas em que o contexto social e a estrutura familiar eram

diferentes, para criar espaços reais para que as famílias possam participar ativamente.

A escuta dos pais sobre o que é participação possibilitou levantar a dúvida quanto a eficácia das reuniões de pais no formato informativo prática comum desenvolvida comum nas escolas

Nesse sentido, este estudo mostra que é possível desenvolver práticas de envolvimento diferenciadas com os pais:

- Reuniões de pais com a presença da família, dos alunos, professores e da equipe gestora, compartilhando aspectos formativos para além das informações sobre os resultados bimestrais;

- Encontros que possibilitem a discussão das intervenções possíveis com a elaboração de planos de ação conjuntos;

- Encontro entre pais para a troca de experiência quanto suas práticas educativas de sucesso;

- Estabelecer pais representantes de turma para que possam atuar, por representatividade, junto aos colegiados.

Encerrando a pesquisa a pesquisadora comprova que é possível promover mudanças na relação família escola, estabelecendo processo dialógico, reformulando as expectativas da escola quanto a participação dos pais e reestruturando os momentos de troca, considerando o objetivo principal que é o avanço na aprendizagem das crianças e adolescentes.

A presente pesquisa pode contribuir para a reflexão sobre as formas de interação entre família e escola, a partir da compreensão do papel que cada uma das instituições – escola e família - tem para o processo formativo dos alunos.

Diante desse quadro fica o desafio aos gestores em encaminharem discussões entre os membros da comunidade escolar sobre novas possibilidades de relacionamento família-escola. As pessoas que se sentirem compelidas a esse desafio não poderão temer a jornada e deverão ter o desejo se lançar ao encontro do outro. Assim, certamente encontrarão o prazer de se relacionar com as famílias para desenvolver um aprendizado mútuo.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, V.E. A.P.M. (**Associação de Pais e Mestres**) **Uma Contribuição à sua Contribuição**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, São Paulo, SP, 2008.

Disponível em: http://www.unicid.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2008/valmir_ederaldo.pdf. Acesso em: 10 jul 2013.

ALEXANDRE, M. Breve Descrição Sobre Processo Grupal. **Comum**. RJ: v.7, n. 19, p. 209 - 219, ago / dez. 2002. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/marcosalexandre.pdf> Acesso 29 jul 2012

ALVES, A.V.V. **Fortalecimento de Conselhos Escolares: propostas e práticas em municípios sul - mato - grossenses**. 2010. 124 f. Dissertação (Mestre em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2010. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-andreia-viceira-vitor-alves> Acesso em 10 jul 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

BERQUÓ, E. Arranjos Familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, L.M. (Org.) **História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4, p. 412 - 38.

BEHRING, E.R. **Política Social: fundamentos e história**. 8 ed, São Paulo: Cortez, 2011.

BERTHOUD. C.M.E. (Org.). A Parentalidade ontem e hoje. In: _____ **Resignificando a Parentalidade: os desafios de ser país na atualidade**. Taubaté, São Paulo: Cabral, 2003.

BEZERRA, Z.F.; SENA, F. A.; et al. Comunidade e Escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar**. Curitiba, 2010, v. 43, n. 37, p. 279 - 291, maio - ago 2010. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/12695> Acesso em 26 mai 2012.

BICHIR, R.M. O Bolsa Família na Berlinda? Os desafios atuais dos programas de transferência de renda. **Novos Estudos CEBRAP**. [on line] São Paulo. v. 87, p. 115 - 129, jul 2010. Disponível em: <http://www.SciELO.br/pdf/nec/n87/a07n87.pdf> Acesso em 4 set 2012.

BORDENAVE, J.E.D. **O que é participação?** 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRANCO, I.A.S. Associação de Pais e Mestres: um pouco de sua história. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, 1996, v. 4, n. 7, jul-dez 1996. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aapmf.PDF>. Acesso em 10 jul 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei nº 5692. Brasília, DF. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em 20/nov/2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF., 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 16 abr 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90. Brasília, DF., 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 16 abr 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 4024/61. Brasília, DF., 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em 20 jul 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/96. Brasília, DF., 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em 20/04/2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF.: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 20/04/2012.

_____. **Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte**. Lei Complementar nº 1166. São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1030690/lei-complementar-1166-12-sao-paulo-sp>> Acesso em: 20/nov/2012.

CARVALHO, S.C.; KASSOUF, A.N. As Despesas Familiares com a Educação no Brasil e a Composição de Gênero do Grupo de Irmãos. **Economia Aplicada**. Ribeirão Preto, S.P. v. 3, n. 3, p. 353 - 375, ago 2009. Disponível em: <<http://www.SciELO.br/pdf/eco/v13n3/a01v13n3.pdf>> Acesso em: 4 set 2012.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. (orgs). **Interação Escola Família: Subsídios para práticas escolares**. Brasília: Unesco, 2010

Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729POR.pdf>

Acesso em: 12/02/2013.

COSTA, A. Conselho Escolar: a comunidade participando da gestão escolar. In: **I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**; 7 a 10 de novembro de 2011; Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba: 2011, p.12560 - 12568. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5991_3246.pdf> . Acesso em 10 jul 2013.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M.C. Quase - mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246 - 265, jan - abr 2011.

Disponível em: < www.SciELO.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a13.pdf >

Acesso em 26 mai 2012.

_____ Escolha, Estratégia e Competição por escolas públicas. **Pró-Posições**. Campinas, SP: v. 3, n. 2 (68), p. 195-213, mai-ago 2012. Disponível em: <<http://www.SciELO.br/pdf/pp/v23n2/a13v23n2.pdf>> Acesso em 29/09/13.

CONTI, C.; LUIZ, M.C. Políticas Públicas e Gestão Democrática: o funcionamento do Conselho Escolar no sistema municipal de ensino. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, 2007, v. 17, n. 29, jul - dez 2007, p.33 - 50. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/agestaoescolarconselho.pdf>. Acesso em 10 jul 2013.

CURY, C.R.J. O Público e o Privado na Educação Brasileira Contemporânea: posições e tendências. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 1992, n. 81, p. 33-44.

Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/914.pdf>

Acesso em 14 jan 2014.

DELFINO, D.M.O.D. **Conselho Escolar: uma perspectiva de construção da democratização da Escola Pública**. 2009, 129 f. Dissertação (Mestre em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1194/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Doc.%20Final%2030-04-09.pdf?sequence=1>> Acesso em 10 jul 2013.

DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Brasília, Distrito Federal, 2007, v. 17, n. 36, p.21-32. Disponível em:

<<http://www.SciELO.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>

Acesso em 21 mai 2012.

EIZIRIK, M.F. (Re)pensando a representação de escola: um olhar epistemológico. In: RANGEL, M.; TEVES, N. (Org.). **Representação Social e Educação**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 115.

DUBAR, Claude. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

FAUSTO, B. Imigração: cortes e continuidade. In: SCHWARCZ, L.M. (Org.) **História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4, p. 14 – 61

FREITAS, E de. **A função da reunião de pais**. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/a-funcao-reuniao-pais.htm>. Acesso em 30 nov 2013.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala: Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil**. 39 ed. RJ/SP: Record, 2000.

GATTI, B.A.; BARRETO; E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília, DF: Unesco, setembro 2011.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, S.A.B.P., et.al. Aspectos Familiares de Meninas Adolescentes Dependentes de Álcool e Droga. **Revista Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro. v.32, n.2, p. 69 -74, 2009. Disponível em:<www.SciELO.br/pdf/rpc/v36n2/05.pdf> Acesso em: 4 set 2012.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, DF. Vol. 22, n.2, p. 201 – 210, mai – ago 2006. Disponível em: <www.SciELO.br/pdf/v22n2/a0v22n2.pdf > Acesso em 20 abr 2012.

JANCSÓ, I. A Sedução da Liberdade: cotidiano e contestação política no final do séc. XVIII. In: SOUZA E MELLO, L. de (org.). **História da Vida Privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa**. Coordenador geral da coleção: Fernando A. Novais. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v.1, p. 387 - 437.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e E. Fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p.797 – 818, out, 2006.
Disponível em <www.SciELO.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>
Acesso em 22 jun 2012

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Américo Vasques, Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LEONE, E.T., et al. Mudanças na Composição das Famílias e Impactos sobre a Redução da Pobreza no Brasil. **Economia e Sociedade**. Campinas, SP. v.19, n.1 (38), p. 59-77, abr 2010.
Disponível em: <<http://www.SciELO.br/pdf/ecos/v19n1/a03v19n1.pdf>>
Acesso em: 4 set 2012.

LIBÂNIO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, I.C.A.R. **A Escola e a Importância do Conselho Escolar**. 2010, 73 f. Monografia (Administração Escolar). Universidade Candido Mendes, Recife, 2010. Disponível em:
<http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/39575.pdf>. Acesso em 10 jul 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, D. C.; GONZAGA, G. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade- série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**. [online]. Rio de Janeiro. v.61, n.4, p. 449-476, out - dez 2007
Disponível em: <<http://www.SciELO.br/pdf/rbe/v61n4/a02v61n4.pdf>>
Acesso em: 4 set 2012.

MAGALHÃES, S.R. **De Filhos e Filhas de Pais Homossexuais Família e Escola no Processo Educacional**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestre em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2009. Disponível em:
<http://tede.ucsal.br/tde_arquivos/1/TDE-2011-10-25T062918Z-198/Publico/Selma%20Reis%20Magalhaes.pdf>
Acesso em 26 mai 2012.

MARRI, I.G.; WAJNMAN, S. Esposas como Principais Provedoras de Renda Familiar. **Revista Brasileira de Estudos de População**. São Paulo. v.24, n.1, p. 19 - 35, jan - jun. 2007.
Disponível em: <<http://www.SciELO.br/pdf/rbepop/v24n1/02.pdf>>
Acesso em: 4 set 2012.

MELLO, J.M.C. de; NOVAIS, F.A. Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna. In: SCHWARCZ, L.M. (org.) **História da Vida Privada no Brasil: contrastes**

da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4, p. 560 – 726.

MOROZ, M. ;GIANFALDONI, M. Helena. et all. **O processo de pesquisa : iniciação.** Brasília : Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação v. 2) .

OLIVEIRA, C. B.; MARINHO - ARAUJO, C.M. A Relação Família - escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia.** Campinas, SP, 2010, v. 27, n 1, p. 99-108, jan - mar 2010.

Disponível em <http://www.SciELO.br/SciELO.php?pid=S0103-166X2010000100012&script=sci_arttext>

Acesso em 26 mai 2012.

OLIVEIRA, L.C.F. A escola brasileira. In: _____ **Escola e Família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores.** Taubaté, SP: Cabral, 2002.

PARO, V.H.**Gestão Democrática da Escola Pública.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2008.

PENTEADO, R.Z.; YU SHON CHUN, R.; SILVA, R.C. Do Higienismo às ações promotoras de saúde: a trajetória em saúde vocal. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 17, n.1, p.9-17, abril, 2005.

Disponível em: http://www.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo_389.pdf

Acesso em 22 junho 2012.

PETRINI, G. Significado Social da Família. *Cadernos de Arquitetura e Urbanismo.* Belo Horizonte. MG. v.16, n. 18 + 19, 2009.

Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/Arquiteturaeurbanismo/article/view/1204/1248>>

Acesso em: 4 set 2012.

PINTO, F.C.F., GARCIA, V.C., LETICHEVSKY, A.C. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a Escola Pública na opinião dos pais. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.14, n. 53, p. 527-542, out/dez 2006.

Disponível em: <http://www.SciELO.br/pdf/%0D/ensaio/v14n53/a08v1453.pdf>

Acesso em 26 maio 2012.

PONCIO, G.V. **Relação família - escola na EJA: estratégias educativas familiares e trajetórias escolares em camadas populares.** 148 f., 2010.

Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2010.

Disponível em: www.sed.sc.gov.br/secretaria/.../2005-gilberto-valdemiro-poncio

Acesso em 26 maio 2012.

PRIORE, M. del. Ritos da Vida Privada. In: SOUZA E MELLO, L. de (org.). **História da Vida Privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa.** Coordenador geral da coleção: Fernando A. Novais. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 1.v. p. 276 - 330.

REZENDE, T.F.; NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. Escolha do Estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.32, n. 117, n. 117, p. 953 - 970, out - dez 2011.

Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Acesso em 26 mai 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 444**, de 27 de dezembro de 1985 de São Paulo. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jul 2013.

SARTI, C.A. "Deixarás pai e mãe": Nota sobre Lévi - Strauss e a família.

Revista ANTRHOPOLÓGICAS. Recife. ano 9, v.16, n.1, p. 31 - 52, 2005.

Disponível em: <www.ufpe.br/revistaanthropologicas/index.php/.../48>

Acesso em: 4 set 2012.

SETTON, M.G.J. A Particularidade do Processo de Socialização Contemporâneo. **Tempo Social**. São Paulo, v.17, n.02, 335-350, nov/2005.

Disponível em: <www.scileo.br/pdf/ts/vr7n2/ai5vrn/n2.pdf>

Acesso em 29 jul 2012.

SILVEIRA, L.M.O.B.; WAGNER, A. Relação família - escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da**

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Itatiba, SP, (ABRAPEE). v.13, n. 2, p. 283 - 291, jul - dez 2009.

Disponível em: <www.SciELO.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a11.pdf>

Acesso em 26 mai 2012.

SOUZA, A.L.F. (et al); ARCOVERDE, A.C.B. (Org.). A Família como Núcleo Socializador. In: **Mediação de Conflitos e Família: Uma Visão Psicossocial da Intervenção no Judiciário**. Recife, Universitária da UFPE, p. 29-41, 2002.

Disponível em: <<http://www.arcus-ufpe.com/files/capfamnucsol.pdf>>

Acesso em: 23/mai/2013

SOUZA, A. R. Conselho de Escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática. **Perspectiva**, Florianópolis, 2009. v.27, n. 1, p. 273 - 294, jan. - jun. 2009. Disponível em:

<<http://150.162.1.115/index.php/perspectiva/article/viewFile/13190/12301>>

Acesso em: 10 jul 2013.

SZYMANSKY, H. **A Relação Família/Escola: desafios e perspectivas**. 2 ed. Brasília, DF: Liber, 2010.

_____. Práticas Educativas Familiares e o Sentido da Constituição Identitária. **Paidéia**. Ribeirão Preto: SP, 2006, v. 16, n. 33, p. 81 - 90, jun 2006.

Disponível em: <<http://www.SciELO.br/pdf/paideia/v16n33/11.pdf>>

Acesso em 14 mai 2012.

TABORDA, et al. Conselho Escolar: participação como elemento de democratização. In: **V SEREX – Seminário de Extensão Universitária da Região Centro – Oeste**; 4 a 6 de junho de 2012; Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2012, s/p. Disponível em: <http://serex2012.proec.ufg.br/uploads/399/original_CLEUZA_REGINA_BALAN_TABORDA.pdf> Acesso em 10 jul 2013.

YANAGUITA, A. I. **A produção e circulação de saberes sobre o financiamento da educação no Brasil (1991-2005)**. 2008, 175f. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2008. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/yanaguita_ai_ms_mar.pdf>. Acesso em 10 jul 2013.

WEREBE, M.J.G. **30 anos depois. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ática,1997.

VARANI, A., SILVA,D.C. A relação família escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v.91, n.229, p.511-527, set/dez 2007.

VASCONCELLOS, L. A Relação entre Frequência Escolar e Renda Familiar. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. Rio de Janeiro. v. 35, n. 2 , agosto 2005. Disponível em: <ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/46/24> Acesso em: 4 set 2012.

VILLALTA, L.C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA E MELLO, L. de (org.). **História da Vida Privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa**. Coordenador geral da coleção: Fernando A. Novais. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v.1, p.331 – 385.

ZALUAR, A. O Enigma do Crime nos Anos Recentes no Brasil. In: SCHWARCZ, L.M. (org.) **História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4, p. 268 - 276.

Apêndice A

Questionário Sociodemográfico

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Data da aplicação ___/___/___

Dados pessoais:

Idade: _____ Gênero: Fem: ___ Masc: ___

Profissão: _____

Nível de escolaridade: _____

Estado civil:

Solteiro: _____

Casado: _____

Viúvo: _____

Divorciado/ Separado: _____

Recasado: _____

Composição agregado familiar (lista das pessoas que vivem na sua casa):

| Parentesco* | Idade | Gênero (fem/masc) | Profissão | Nível de escolaridade |
|-------------|-------|----------------------|-----------|-----------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

*pai, mãe, filho (a), marido, mulher, irmã (o)

Outras pessoas que vivem no agregado familiar:

| Quem (grau de parentesco*) | Idade | Profissão | Estado civil | Motivo permanência |
|----------------------------------|-------|-----------|--------------|--------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

*avô(a), tio(a), etc.

Quem são as pessoas que contribuem financeiramente com as despesas da família, por ordem de maior contribuição para menor:

1º _____ 2º _____ 3º _____

Apêndice B

Questionário

QUESTIONÁRIO

Leia com atenção as afirmações feitas por pais de alunos e assinale a que reflete a sua opinião com X .

A - Sempre B – Às vezes C - Raramente

D – Nunca E - Não tenho opinião

| Nº | Questão | A | B | C | D | E |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 01 | A reunião de pais na escola é marcada no horário da escola sem consultar se a família pode participar. | | | | | |
| 02 | Quanto ao acompanhamento das tarefas auxilio separando um tempo para resolver suas atividades, acompanho e incentivo para que ela tenha um futuro melhor. | | | | | |
| 03 | Quando vou a escola para reclamar ou perguntar sobre alguma coisa, não sou bem recebido e me deixam esperando muito tempo. | | | | | |
| 04 | Estou satisfeito com a escola de meu filho (a). | | | | | |
| 05 | A escola organiza e faz visitas às famílias dos alunos, para ouvir suas histórias e conversar sobre o desenvolvimento e aproveitamento escolar. | | | | | |
| 06 | Não compareço as reuniões de pais e mestres devido ao tempo ser curto, o trabalho não nos dá trégua. | | | | | |
| 07 | A participação da família na escola ocorre na maioria das vezes para falar dos problemas de indisciplina e notas dos alunos. | | | | | |
| 08 | Nas reuniões da AAE e Conselhos que a escola faz, os familiares têm mesmo direito de falar e de dar opiniões nos assuntos importantes da escola. | | | | | |
| 09 | Nas reuniões da escola a família tem oportunidade para falar o que pensa. | | | | | |
| 10 | A escola procura conhecer a família dos alunos e saber quais famílias podem ajudar os filhos com as tarefas e as obrigações da escola. | | | | | |
| 11 | Acredito que a relação família e escola é muito importante para o desenvolvimento do meu /minha filho (a), pois a família tem que ajudar a escola e a escola tem que ajudar a família. | | | | | |
| 12 | Quando vou às reuniões fico inibido e não consigo falar, fico ouvindo o que o diretor e os professores falam. | | | | | |
| 13 | O diretor e os professores atendem os pais que não participam da reunião sempre fora do horário escolar de acordo com a necessidade dos pais. | | | | | |
| 14 | Nas reuniões não há momentos para os pais manifestarem sua opinião ou suas necessidades em relação à escola. | | | | | |
| 15 | A escola proporciona reuniões com palestras com temas de interesse dos pais, como educação, drogas, sexualidade e outros. | | | | | |
| 16 | Trabalho fora e não consigo ir às reuniões ou conversar com os professores, mas cuido para que meu filho compareça à escola e faça as tarefas. | | | | | |
| 17 | A escola é aberta para receber críticas e contribuições dos pais. | | | | | |
| 18 | Sempre compareço às reuniões na escola, pois não trabalho fora e posso estar presente. | | | | | |
| 19 | Os assuntos importantes da escola são discutidos com os pais. | | | | | |
| 20 | Nas reuniões de pais quando eu não compareço, peço para alguém (um parente próximo) acompanhar. | | | | | |

Apêndice C

Entrevista

ENTREVISTA

1. Como é a escola em que seu (sua) filho (a) estuda?
2. Você sabe o que acontece na escola onde seu filho estuda? Como acessa essas informações?
3. Do que você mais gosta e menos gosta na escola?
4. Você conhece o Conselho Escolar e a Associação Amigos da Escola da sua escola? Sabe como participar e o que é discutido nesses encontros?
5. Quais são suas dificuldades em relação à escola?
6. Como acontece o cumprimento das atividades extraclasse pelo (a) filho (a)?
7. Seu filho pede para você participar das reuniões e eventos da escola? Como você se sente em relação a isso?
8. Quando você estudava seus pais participavam das reuniões? Com que frequência?
9. O que você acha que as pessoas pensam sobre participação na escola? O que as pessoas pensam sobre os pais que participam da escola? E dos pais que não participam?
10. Mais alguma coisa a dizer?

Apêndice D

Ofício nº 010/12 - Termo de Autorização



OFÍCIO Nº 010 112

Taubaté, 22 de agosto de 2012.

Prezado Senhor

Alberto A. Marques Filho
Secretário Municipal de Educação
de São José dos Campos

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Meire Vana Pavani, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano 2012/2013, intitulado "Representações Sociais de Pais: o papel da família na educação escolar dos filhos". O estudo será realizado com famílias de alunos matriculados em escolas municipais de São José dos Campos, sob orientação da Profª. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Para o desenvolvimento desta, serão realizados grupo focal, questionário e entrevista elaborados exclusivamente para este fim, com famílias de alunos matriculados em escolas municipais de São José dos Campos.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº382/12

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, ou pelo telefone (12) 3625-4100, ou (12) 9719-8939 (pesquisadora), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido e assinado pelo representante legal.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Coordenadora do Mestrado em DH: Formação, Políticas e Práticas Sociais

A(o)

Ilmo(a). Sr(a): _____

Diretor(a): _____

Apêndice E

Carta de esclarecimento

Srs. Pais

Quero agradecer sua participação nesta pesquisa e explicar que a coleta de dados garantirá o andamento desta pesquisa e a possibilidade de construir novos conhecimentos em benefício do ensino em nossa região.

Os questionários deverão ser respondidos pelo responsável pelo acompanhamento escolar da criança, peço que assinalem a resposta somente uma vez, a duplicidade incorrerá na anulação do dado.

Solicito que possam retornar esse questionário até o dia 26/04.

Atenciosamente,

Meire

Anexo A

Protocolo 382/12



UNITAU

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 - 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

OFÍCIO Nº 314/12 - CEP/UNITAU

Taubaté, 10 de agosto de 2012.

Prezado (a) Pesquisador (a)

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté analisou o Projeto de Pesquisa de sua autoria: *Representações sociais de pais: o papel da família na educação escolar dos filhos* (Protocolo CEP/UNITAU nº 382/12) (*Esse número de registro deve ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto*) e para a aprovação é necessário adequá-lo ao seguinte:

A) Completar todos os campos da Folha de Rosto; B) A autorização para aplicar a pesquisa na escola pública será da Secretaria de Educação quando municipal e/ou Delegacia de Ensino, no caso de estadual, portando, adequar ofício (modelo).

O prazo para sanar as pendências acima descritas é de 60 (sessenta) dias após a reunião e expira em **10/10/2012**, mas do rápido atendimento dependerá a emissão do parecer final.

O não atendimento ao referido prazo configurará desistência da parte do pesquisador, da realização do projeto, que será arquivado pelo CEP.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Maria Dolores Alves Cocco

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos da Universidade de Taubaté

Meire Vana Pavani
Pesquisador (a) Responsável

Anexo B

Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Um Estudo sobre a Relação Família Escola em Contextos Diversos: a ótica dos pais.

Orientador: Professora Doutora Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: Um Estudo sobre a Relação Família Escola em Contextos Diversos: a ótica dos pais.

Objetivo da pesquisa: **Analisar as concepções dos pais sobre participação na vida escolar dos filhos matriculados no Ensino Fundamental em duas escolas no município de São José dos Campos, uma da rede privada e outra da rede pública.**

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados através de questionários e entrevista semiestruturada que serão aplicadas com famílias de alunos matriculados em escola municipal e rede privada de São José dos Campos.

Destino dos dados coletados: o pesquisador será o responsável pelos dados originais coletados através dos questionários, grupos focais e entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais, serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas com quem a pesquisa será realizada. Os dados coletados através de questionários, grupo focal e associação livre serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o sujeito da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, através dos questionários e da associação livre. Com vistas a **prevenir** os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos voluntários que participarão da amostra, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de

abandonar a qualquer momento a pesquisa; deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante os questionários e a associação livre não sejam utilizados. Os **benefícios** esperados com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as representações sociais das famílias sobre a escola.

Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados através da pesquisa, poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar políticas públicas educacionais e outras áreas do conhecimento, sobre o presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo, poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de ser informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é a Mestranda da Turma 2012 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, Meire Vana Pavani, residente no seguinte endereço: Rua Vinte e Hum de Abril, nº 323, casa 11, Eugênio de Melo, São José dos Campos/SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 91239935. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Professora Márcia Maria Dias Reis Pacheco, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) XXX-XXXX. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté/SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da instituição escolar municipal de onde os pais têm seus filhos matriculados, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação dos sujeitos no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento das representações sociais de escola pelas famílias, o que poderá contribuir para o seu melhor

entendimento, como também da sociedade quanto às dificuldades e possibilidades de superar o desafio das relações família e escola.

Declaração: declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté/SP, 22 de agosto de 2012.

Assinatura do Participante

Meire Vana Pavani
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos a explicação do pesquisador ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha