

SUELY MARIA ANDERLE

**REFLETINDO E RESIGNIFICANDO
A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Rosilda Baron Martins

PONTA GROSSA
2004

TERMO DE APROVAÇÃO

Ao meus pais, Elzira e Hermes, meu irmão Paulo e meu filho Daniel, pilares de sustentação em toda a minha trajetória de vida, fazendo-me acreditar que a caminhada vale a pena.

Às famílias e educadores, que prontamente se dispuseram a partilhar seus saberes.

AGRADECIMENTOS

À Deus, de infinita bondade, pela luz, pela força, por não permitir desistir, por me carregar no colo quando mais precisei.

À Prof^a Dr^a Rosilda Baron Martins, que aceitou ser minha orientadora, pelas sugestões, observações críticas, estímulo e incentivo, tornando mais fácil o desenvolvimento da pesquisa. Obrigada especialmente pelo incentivo na disciplina de Gestão da Educação.

À Prof^a Dr^a Mariná Holzmann Ribas e à Prof^a Dr^a Zita Ana Lago Rodrigues pela contribuição riquíssima no exame de qualificação.

À Prof^a Dr^a Rita de Cássia de Oliveira, pela confiança.

À Coordenação, secretárias, corpo docente e discente do Curso de Mestrado em Educação pelo apoio dado, possibilitando a elaboração desta Dissertação.

Às colegas Ana Rosely e Luzia pela contribuição valiosa nas revisões.

Às escolas, aos educadores e às famílias, interlocutores da pesquisa, que prontamente se dispuseram a responder e colaborar nas entrevistas.

Aos meus alunos e alunas, com quem posso partilhar o conhecimento construído nesta pesquisa.

À Professora Neiva Moro e ao Professor Orlando Cwiertnia, pelo incentivo e crença no meu potencial desde o início da graduação.

À minha família, meus pais, Elzira e Hermes, meu irmão Paulo, pelo exemplo de vida, pelo carinho e confiança no meu sucesso, pelas sempre carinhosas e doces palavras de incentivo.

Ao Daniel, meu filho, pela paciência e pela demonstração de orgulho pelas minhas conquistas.

Ao Gilberto, pelo incentivo, pelo apoio e pelas trocas de idéias críticas e fundamentadas, contribuindo efetivamente para a elaboração deste trabalho.

À minha amiga Eliana, que durante todo esse processo ofereceu sua amizade e sua disponibilidade, incondicionalmente, para me amparar e me ouvir nos momentos que o cansaço era maior que a minha vontade de continuar, quando eu já não tinha certeza do que estava fazendo. Obrigada pelos florais.

Às minhas amigas, Regiane, Rosalina, Su, Zo, Cleide, Kátia, Lelê e Nelba, que não participaram diretamente de meu trabalho, mas certamente torceram pelo meu sucesso.

RESUMO

A Participação da Família na Escola é assunto ainda pouco discutido, mas necessário a partir do momento que a escola se propõe a democratizar-se. Partindo da importância atribuída pela escola à participação da família, expressada e enfatizada na lei e sustentada nas propostas pedagógicas e no chamamento dos educadores à sua presença, questionamos qual é a concepção da família e dos educadores em relação à participação da família na vida escolar? Diante dessa problemática, o presente trabalho tem como finalidade analisar a concepção da direção escolar e do quadro docente quanto à participação da família na escola, a compreensão que a família tem a respeito dessa participação e ainda a relação entre escola e família, quando esta é chamada a participar. Como sustentação teórica para as análises, encontramos em Freire, Carvalho, Ariès e Martins, dentre outros, a base epistemológica necessária. Dessa forma, a presente investigação insere-se numa abordagem qualitativa, permitindo um diálogo constante em torno do objeto-pesquisado, oportunizando construções teóricas em confronto com a prática vivenciada pelos sujeitos da investigação, transformando o distante em próximo, o estranho em familiar, através de um discurso racional, numa linguagem cotidiana, mas que seja compreensível e que se torne relevante, enriqueça e contribua para aprofundar a compreensão de cada um na construção da sociedade. Nessa perspectiva e em função da metodologia utilizada, estabeleceu-se como campo de pesquisa três escolas estaduais, onde pais e educadores foram entrevistados tomando como base, roteiros semi-estruturados. As análises dos dados se apresentam no primeiro capítulo onde destacamos as mudanças ocorridas no seio familiar, como também as concepções que se conservam no transcorrer do tempo; no segundo capítulo analisamos a inserção da família na escola, no contexto histórico, no terceiro, a participação da família na escola sob o olhar da família e dos educadores. A realização da pesquisa permitiu perceber que a gestão da escola ainda não conta com a participação da família. Os educadores possuem clareza quando discursam a respeito do tema, mas quando se trata de ação efetiva, a participação da família é vista como importante no sentido de que a mesma deve auxiliar principalmente na promoção da disciplina na escola. A minoria das famílias possui o discurso da democratização, mas todas se sentem honradas ao auxiliar as escolas quando são chamadas. O cumprimento da LDB 9394/98 quanto à participação da família na escola se dá através das Associações de Pais e Mestres e Conselho Escolar. Ainda que a democratização da participação da família na escola não ocorra de forma consciente e consistente, as escolas entendem que a participação da família é importante e contam com ela. Por isso é preciso garantir o respeito às diferenças, à liberdade de ser e de pensar dos alunos, educadores e família.

Palavras-chave: Participação, família, escola, gestão escolar.

ABSTRACT

The family participation in school is an issue that has not been fully discussed yet. However, from the moment that the school proposes to democratise itself it becomes a necessary one. Considering the importance placed on family participation by school, which is expressed and emphasised in law, supported in pedagogical proposals, and the educators' request to their presence, what are the family and educators' conceptions about the family participation in school's life? On account of this problematic, the purpose of this study is to analyse the school management and the teachers' conception about the family participation in the school, the understanding that the family has about it as well as the relation between school and family when the latter is requested to take part in this process. Regarding to the theoretical background for the analyses, it was found in Freire, Oak, Ariès and Martins, among others, the necessary epistemological basis. Thus, this study is inserted in a qualitative approach which allows a constant dialogue about the research subject. It also offers opportunity to theoretical propositions when it is compared to the reality experienced by the people involved in the research; transforming the distance into closeness, the stranger into familiar. It is achieved through a rational discourse, provided on a daily language basis, but understandable and that becomes relevant, enriches and contributes to deepen each person's understanding of how to build a society. Within this context and due to the methodology employed, three schools were undertaken as fieldwork, where parents and educators were questioned through semi-structured interviews. The analysis of data is presented in the first chapter. It points out the changes occurred in the family environment as well as the conceptions that were maintained through the ages. In the second chapter, it is analysed, within a historical context, the insertion of the family in the school. In the third chapter, it is analysed the family participation in the school through the family and educators' point of view. The research results demonstrate that the school management does not count on family participation yet. Educators have shown clarity when they discourse about this issue, but when they have to take effective action the family participation becomes an important device to help them to impose discipline in the school. It is only a minority of families who possess the discourse on democratisation, but they feel honoured to assist the school when they are requested. The fulfilment of LDB 9394/98 (Law of Directives and Basis of National Education), concerning family participation in the school, occurs through the Parent and Teacher Associations and School Council. Yet the democratisation of family participation in the school does not occur in a conscious and consistent way, the schools understand it as an important process and count on it. Therefore, it is necessary to ensure the respect to the differences and the freedom of acting and thinking of students, educators and family.

Key words: participation, family, school, school management

Como em qualquer jornada há riscos: incompreensões dos familiares, traições dos amigos, frustrações profissionais e fracassos no amor. Mas também conquistas: a descoberta da amizade, o florescimento do amor, a felicidade de experiências produtivas, o lento amadurecimento e o despontar da sabedoria da vida.

Nas viagens enfrentamos encruzilhadas. Que direção tomar? Somos obrigados a decidir em conformidade com nossos valores e com os grandes sonhos que alimentamos. Nas opções emerge o que somos por dentro: heróis e heroínas, fiéis até o sacrifício pessoal. Ou indecisos, covardes, vítimas de nossa própria omissão. (BOFF, 1998, p. 113)

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| RESUMO..... | 07 |
| ABSTRACT..... | 08 |
| INTRODUÇÃO..... | 09 |
| CAPÍTULO 1 - FAMÍLIA: ESSÊNCIA DAS RELAÇÕES HUMANAS..... | 20 |
| 1.1 O Modelo Nuclear de Família..... | 21 |
| 1.2 O Modelo de Família em Transição..... | 27 |
| CAPÍTULO 2 – A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A FAMÍLIA..... | 37 |
| 2.1 A inserção da família na escola..... | 44 |
| 2.2 A importância da família no contexto escolar..... | 47 |
| 2.3 A participação da família na escola no contexto atual..... | 58 |
| CAPÍTULO 3 – REFERENCIANDO A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA PRÁTICA ESCOLAR..... | 64 |
| 3.1 As concepções da família e da escola acerca da participação | 67 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 88 |
| REFERÊNCIAS..... | 95 |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR..... | 101 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA COM A FAMÍLIA..... | 102 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA COM OS EDUCADORES..... | 103 |

INTRODUÇÃO

A relevância deste trabalho representa a culminância de mais uma etapa de nossa trajetória de formação profissional e pessoal, pois temos a certeza de que crescemos pessoalmente na medida em que buscamos aprimorar conhecimentos e deles fazemos uso cotidiano.

Ao terminar o Curso de Pedagogia em 1998 levados pelo encantamento do Magistério, buscamos com muito entusiasmo dar continuidade aos estudos e, paralelamente, saímos em busca do espaço profissional. Conseguimos os dois. E foi exatamente aí que as discussões tão ricas feitas durante as aulas com professores e colegas acadêmicos, transformaram-se em inquietações. A sensação era de que os saberes da formação acadêmica não conseguiam dar respostas às expectativas e problemas com que íamos nos defrontando na escola.

Mas, apesar disso, consideramos que a formação inicial cumpriu o papel essencial: não nos forneceu todas as respostas de que precisávamos, mas preparou-nos para buscá-las.

No ano de 2000 ao terminar o Curso de Especialização em Psicologia da Educação, querendo e buscando a cada dia entender melhor a dinâmica que se estabelece na área educacional, partimos rumo ao Mestrado em Educação. Inicialmente participamos de uma disciplina isolada, a disciplina de *Gestão da Educação*, onde, buscamos motivação e sustentação teórica para elaborar o projeto de pesquisa. E muito mais que atualização, essa disciplina permitiu o contato com leituras que na graduação ou na especialização não foram aprofundadas.

A *Participação da Família na Escola* era um tema que, apesar de pouco discutido durante a formação inicial, passou a ser questionamento constante no decorrer da prática profissional, as leituras que íamos fazendo e as discussões que

as mesmas produziam, fizeram da disciplina de Gestão da Educação um marco para que passássemos a nos aprofundar no assunto.

Compreendemos então, o significado de participação como elemento essencial para que a educação fosse atravessada por relações democráticas. E essa idéia somente se traduz no objetivo de uma escola que se propõe a partilhar sua gestão com ampla participação de todos os envolvidos diretamente em seu funcionamento.

Até recentemente a grande questão da escola limitava-se a uma escolha entre ser tradicional ou moderna. Essas categorias não desapareceram, mas já não respondem às questões atuais da escola e, muito menos, à questão de sua proposta pedagógica. O mundo de hoje ainda não esgotou as possibilidades proporcionadas pelos últimos avanços tecnológicos que tornaram instantânea a comunicação no planeta e globalizaram a economia em um grande mercado, onde o diferencial das nações depende da educação e capacidade de iniciativa de suas populações. Aspectos como o pluralismo político, a emergência do poder local e a multiculturalidade passam a ser dominantes, o que exige maior autonomia e novas formas de participação social; levando-nos a questionar como tudo isso se traduz na escola?

Segundo Gutierrez e Catani (1998, p.60)

O mundo todo passa por mudanças culturais após a Segunda Grande Guerra Mundial, atingindo uma espécie de clímax com as manifestações de 68. O comportamento individual, a estrutura familiar, a sexualidade e as instituições foram fortemente questionadas. Era de se esperar que as organizações reagissem a esse processo, procurando adequar-se ao seu tempo. Um dos resultados palpáveis foi a introdução da idéia de participação como alternativa administrativa e estratégica.

Diante da afirmação do autor, não é sem motivo que as questões da autonomia, cidadania e participação no espaço escolar tenham se tornado temas marcantes do debate educacional brasileiro de hoje. Essa preocupação foi traduzida na reivindicação de uma proposta pedagógica própria para cada escola.

Contudo, a proposta pedagógica da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão colegiada a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar uma proposta coletiva.

A medida em que a participação de todos os setores da escola é enfatizada – educadores, alunos, pais e funcionários – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, a escola poderá ter melhores condições para pressionar os escalões superiores, no sentido da apropriação de autonomia e recursos. Certamente é mais difícil dizer não quando a solicitação não for de uma pessoa, mas de um grupo que representa todos os segmentos e que esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização proporciona.

A esse respeito, Gohn (1994, p.98) fundamenta essa afirmação:

A educação não-formal designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que os cercam, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um Conselho de escola poderá desenvolver essa aprendizagem [...]

Por sua vez, Martins (1997, p.44) enfatiza que

Uma escola autônoma e de qualidade, em que o saber vinculado oportunize a todos a capacidade de exercer com dignidade a cidadania, existirá quando contar-se com uma sociedade amadurecida na consciência social, através da luta pelos direitos da cidadania coletiva.

Há que ressaltar, portanto, a necessidade de o educador buscar aprofundar seus conhecimentos, buscar novas técnicas de trabalho mas, principalmente, procurar sua identidade política, social e até mesmo profissional, para que possa posicionar-se e cumprir com seu papel na construção de uma sociedade de maiores oportunidades e possibilidades para todos.

Segundo Freire (1999, p.110-115),

[...] a educação é uma forma de intervenção do mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e; ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. [...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. [...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Assim, pode a educação escolar cumprir integralmente seus objetivos, mantendo à parte a família dos alunos? Se não, por quaisquer motivos que sejam considerados, o que fazer quando as famílias parecem adotar valores diferentes daqueles que os educadores consideram ideais? Deve a escola atuar sobre as famílias que possuem valores divergentes dos do projeto educacional em vigor?

De acordo com Heneveld (citado por Carvalho, M. E., 2000, p.147)

No Brasil a relação família-escola tem sido pouco estudada, embora o dever de casa também faça parte de nossa tradição educacional. No caso da escola privada de classe média supõe-se que a sua aceitação (principalmente pelos pais) como uma prática rotineira esteja associada ao fato de a jornada letiva diária e anual serem percebidas como curtas e insuficientes para o progresso escolar. No caso da escola pública, reconhece-se que os baixos níveis de escolaridade e renda de sua clientela desestimularam tanto a participação dos pais nas reuniões escolares quanto a adoção de deveres de casa. Agora, porém, o modelo de envolvimento dos pais na escola está assimilado no contexto da atual tendência à descentralização da gestão educacional e melhoria da produtividade escolar no sistema de ensino público. Com efeito, a retórica liberal do Banco Mundial está vendendo aqui a idéia da necessidade do apoio dos pais e da comunidade, bem como da maior freqüência dos deveres de casa, como 'fatores determinantes da eficácia escolar'.

Nesse contexto, a mídia passa a constituir-se num instrumento poderoso transmitindo ideologias, gerando conteúdos que passam a ser indispensáveis, uma vez que formal ou informalmente, propõe os valores a serem absorvidos pela sociedade.

Atualmente, justificando a participação da comunidade na escola, o Governo vem mostrando através da mídia o Programa “Amigos na Escola”¹, atribuindo à comunidade responsabilidades que não são suas e, em certos momentos, denegrindo a imagem do educador e revelando a incapacidade da escola de se autogerir. Infelizmente, muitos educadores despreparados pedagogicamente e, principalmente, politicamente, acabam aceitando e acreditando em tais argumentos. Também no ano de 2000, através do argumento do Ano Internacional do Voluntariado², o Governo gastou grandes quantias para convencer a sociedade de sua necessária participação na escola. (ANO INTERNACIONAL..., 2003).

Assim, partindo de tais premissas, indagamos: será que a participação dos pais dos alunos está mesmo garantida? De que forma isto está acontecendo? As escolas estão preparadas para receber os pais como participantes ativos e cooperativos na gestão do sistema educativo? Não estaria o Sistema Público de Educação apenas “usando” a participação dos pais somente para construir e recuperar estruturas físicas ou para adquirir outros materiais, que há muito, não são adquiridos pelo governo? A participação dos pais como vem sendo enfatizada

¹ A respeito do Projeto Amigos da Escola ver MARTINS, Clícia Bührer. **Projeto amigos da escola: os sentidos das articulações possíveis entre escola e comunidade.** Ponta Grossa, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

² Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2001 o mundo todo está celebrando o Ano Internacional do Voluntariado, e o Brasil não ficará para trás. Conforme decisão da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), com o apoio de 123 países, o ano todo será dedicado à promoção e ao fortalecimento dos múltiplos tipos de voluntários: indivíduos ou organizações que fazem a diferença em sua comunidade, de forma consciente e comprometida. Disponível em:< www.unesco.org.br/noticias > Acesso em: 21 out. 2003.

atualmente, não está ligada a um projeto neoliberal³ em que o Estado tem participação mínima e solidariamente a comunidade deve se envolver de forma ativa?

Diante de tais questionamentos, o problema é: partindo da importância atribuída pela escola à participação da família, expressada e enfatizada na lei, e sustentada nas propostas pedagógicas e no chamamento dos educadores à sua presença, qual é a concepção da família e dos educadores em relação à participação da família na vida escolar?

Sendo assim, objetivamos no presente estudo analisar a concepção da direção escolar e do quadro docente quanto à participação da família na escola, a compreensão que a família tem a respeito dessa participação e ainda, a relação entre escola e família, quando esta é chamada a participar.

Para tanto, num primeiro momento, com o objetivo de ir a campo e entrar em contato com os envolvidos no processo escolar, efetivamos pesquisa bibliográfica. Num segundo momento, optamos por realizar a pesquisa de campo em Escolas Estaduais. Opção feita primeiramente pelo fato de que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p.86), é conveniente não escolher um assunto em que esteja pessoalmente envolvido, porque

As pessoas intimamente envolvidas num ambiente têm dificuldade em distanciar-se, quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações. Para estas, muito freqüentemente, as suas opiniões são mais do que 'definições da situação', consistem na verdade.

³O papel do Estado vem mudando desde o final da Guerra Fria, principalmente pelo restabelecimento, no plano mundial, da hegemonia norte-americana. Em grande medida, o Consenso Keynesiano, construído a partir da Grande Depressão de 1929, passou a dar lugar ao diagnóstico de uma nova direita dentro do espectro político sobre a crise econômica enunciada desde 1973. De um Estado de Bem-Estar Social, desenvolvimentista e interventor, passou a ganhar destaque o Estado mínimo, segundo o ideal definido pelo projeto neoliberal a partir do chamado Consenso de Washington. Nesse ambiente, para os países periféricos, propõe-se o encolhimento das estruturas e atuação do Estado. POCHMANN, Marcio (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e solidariedade:** novos caminhos para a inclusão social. São Paulo: Cortez, 2002. p.51)

Além disso, desde o início de nossa trajetória profissional, trabalhamos apenas em escolas privadas. Seria a oportunidade de conhecer um pouco mais da realidade das escolas públicas.

A escolha das escolas foi intencional a partir de suas particularidades que lhe conferem o porte, conforme determinação da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, e que poderiam caracterizar uma certa especificidade no tocante a participação da família na escola, o que não se evidenciou, conforme podemos observar no decorrer da análise da percepção dos depoentes.

Optamos então por três escolas: uma de Grande Porte, uma de Médio Porte e uma de Pequeno Porte, identificada pelos símbolos GP, MP e PP respectivamente.

Para selecionar os participantes desta investigação, foram considerados importantes os estudos de Minayo (1992), ao definir as principais características para a amostragem da investigação qualitativa. A autora aponta os seguintes critérios básicos: privilegiar os sujeitos sociais que apresentem os atributos enfocados na investigação, ou seja, a escolha dos locais e participantes deve conter o conjunto de experiências que se pretende objetivar com a pesquisa; estabelecer um número suficiente de participantes para possibilitar a reincidência de informações; entender que a homogeneidade fundamental deverá ser relativa aos atributos, permitindo que o conjunto dos participantes seja diversificado, possibilitando a apreensão de semelhanças e diferenças.

Considerando a disponibilidade de tempo da pesquisadora, dos educadores e das famílias, o número expressivo de famílias ligadas à escola, o tempo desprendido na realização das entrevistas e na organização dos dados para análise e, a urgência no término deste trabalho, optamos por uma amostragem de acessibilidade, que

segundo Gil (1988, p.83) é viável em pesquisas que se propõem a fazer uma análise qualitativa. Segundo o autor, a amostragem de acessibilidade

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituído de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.

Para coletar os dados realizamos entrevistas semi-estruturadas com educadores (10% de um universo de aproximadamente 150), bem como alguns membros das famílias (10% de um universo de aproximadamente 1000 famílias), escolhidos aleatoriamente. Porém, as entrevistas com os pais integrantes das Associações de Pais e Mestres, Conselhos Escolares e Clubes de Mães, abarcaram quase que sua totalidade. Para os entrevistados selecionados utilizamos códigos conforme a função na escola (E para Educador, F para pai/responsável de uma Família), acrescidos de seqüência numérica (1,2,3...).

As entrevistas foram realizadas nas dependências das escolas pesquisadas, conforme roteiro semi-estruturado, no período de agosto de 2002 a julho de 2003. Os tópicos constantes do roteiro norteador das entrevistas com os educadores e com a família encontram-se nos apêndices 1 e 2.

As mesmas foram realizadas para que pudéssemos apreender a representação dos sujeitos, pois delimita a percepção do real, a compreensão que o sujeito possui das ações e dos objetos, em um contexto específico. As representações são o projeto de palavras (ideário teórico) e de práticas (vivências físicas, subjetivas, sociais e coletivas), tendo o cotidiano como fonte geradora (PATRÃO, 2000).

Além disso, a entrevista semi estruturada

[...] mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. De toda maneira, diante destas últimas situações, é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que ‘a teoria em ação’, que apóia a visão do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Realizar entrevista é muito interessante porque possui uma característica peculiar. Raramente podemos estipular um tempo preciso para realizá-la. Depende muito da disponibilidade do entrevistado e a proporção de importância que o assunto irá desencadear para o mesmo.

Objetivando realizar as entrevistas sem ter que fazer interferências para anotações e para que pudéssemos armazenar todas as falas, optamos por gravá-las. Todavia, o que parece ser num primeiro momento uma “pesquisa sem esforço torna-se um trabalho exaustivo e que necessita de muitas horas para fazer as transcrições” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.173). No caso da presente pesquisa, optamos em fazer as transcrições pessoalmente. Se por um lado levou muito tempo para fazê-las, por outro possibilitou uma afinidade maior com as falas, facilitando o trabalho no momento das análises.

Dessa forma, a presente investigação insere-se numa abordagem qualitativa, a qual objetiva buscar informações, tornando o problema mais específico, além de apontar elementos para aprofundamento.

Segundo Gil (1991, p.45)

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Além do exposto pelo autor, a abordagem qualitativa permite um diálogo constante em torno do objeto-pesquisado, oportunizando construções teóricas em confronto com a prática vivenciada pelos sujeitos da investigação, transformando o distante em próximo, o estranho em familiar, através de um discurso racional, numa linguagem cotidiana, mas que seja compreensível e que se torne relevante, enriqueça e contribua para aprofundar a compreensão de cada um na construção da sociedade.

Conforme Triviños (1987 p.138)

[...] o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações.

Diante do exposto, apresentamos o resultado do trabalho proposto, que no primeiro capítulo faz um resgate histórico da formação familiar. Nele destacamos as mudanças ocorridas no seio familiar, como também as concepções que se conservam no transcorrer do tempo. É a transformação da família, desde o modelo tradicional até a família nuclear. Destacando o advento da industrialização que trouxe a necessidade do trabalho feminino, em que a mulher começa a ocupar um espaço que antes era dominado pelo homem. Utilizamos algumas falas dos entrevistados visto que estes também são agentes produtores de história.

No segundo capítulo, analisamos a inserção da família na escola no contexto histórico. Buscamos referência na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96 que contemplam a obrigatoriedade da participação da família na escola. As falas de educadores e pais nos deram suporte para análise.

No terceiro capítulo, focamos a participação da família na escola sob o olhar da família e dos educadores entrevistados, utilizando suas falas para produzir reflexões

a respeito do tema. Tentamos entender como são compreendidas as relações entre a organização da família e a instituição escolar, isto é, o modo como se articula o discurso democrático e a ação efetiva dessa participação.

Para finalizar o trabalho, apresentamos as considerações finais, partindo das análises e reflexões realizadas, destinada a fazer o fechamento do trabalho juntamente com algumas sugestões e contribuições afim de construir novas propostas para a participação da família na escola.

CAPÍTULO 1

FAMÍLIA: ESSÊNCIA DAS RELAÇÕES HUMANAS

Muitas mudanças fazem parte do processo decisivo da evolução da organização e da estrutura familiar, o qual, por sua vez, possui fortes ligações com mudanças estruturais mais amplas, desencadeadas pela dinâmica global que governa as formações sociais contemporâneas.

Quando se fala na falência da família e até mesmo em sua morte, ela ressurge em múltiplas formas de existir. A família tradicional constituída pelo casal, unido pelo matrimônio indissolúvel, e os filhos, convive com as famílias 'uniparentais', as de 'recasamentos' e outros tipos emergentes de famílias (CENTRO BRASILEIRO DE COOPERAÇÃO..., 1997, p.7).

O século passado foi marcado pelos movimentos promovidos pelas mulheres e se intensificaram a partir da segunda metade do século. As mulheres passaram a assumir a manutenção da casa e de seus filhos, seja pela dissolução do casamento, seja por opção de ter uma família constituída por ela e filhos. Além disso, conquistaram posições no campo do trabalho, dantes serem apenas do sexo masculino. Os relacionamentos homossexuais passaram a ser explícitos, levando-os inclusive a lutar pela legalidade da relação. O homem, na dissolução do casamento, também passou a assumir responsabilidades maiores, inclusive na guarda e tutela dos filhos. Os recasamentos são freqüentes e filhos de casamentos diferentes se unem num mesmo lar.

A esse respeito Lipovetsky (1994, p.183), coloque que:

No momento em que o número de famílias numerosas diminui, em que o direito à contracepção já só é posto em causa por uma minoria de crentes, uma nova moral doméstica fez o seu aparecimento: casar, permanecer unido a alguém, pôr crianças no mundo, tudo isso se liberta de toda e qualquer idéia de obrigação imperiosa, o único casamento legítimo é o que dá felicidade

A aparente desorganização da família é um dos aspectos da reestruturação que ela vem sofrendo. Se por um lado pode causar problemas, pode por outro, apresentar soluções. Trata-se pois, de um processo contraditório que ao mesmo tempo que abala o sentimento de segurança das pessoas com a falta ou diminuição da solidariedade familiar, proporciona também a possibilidade da emancipação de segmentos tradicionalmente aprisionados no espaço restritivo de muitas sociedades conjugais opressoras.

1.1 Modelo nuclear de família

Segundo Medina (1997), a família é um fenômeno internacional e, até hoje, historicamente permanente. Em todos os grupos sociais, mesmo culturalmente diversos, encontramos a instituição familiar. Mas família não é algo concreto. Ela é um sistema de relações estruturado em dois eixos: o da linhagem, articulando gerações, e o da aliança, articulando famílias distintas através do casamento.

Ainda, conforme Medina (1997), o modelo *tradicional* de família tem raízes no passado distante, porém, ainda é vastamente presente no imaginário da sociedade.

Ariès (1981) citado por Medina (1997), coloca que a família tradicional se caracteriza principalmente pela união de famílias do mesmo nível social, o homem é o provedor e “chefe da família”, à mulher cabe adaptar-se ao mundo doméstico, cuidar da casa e da prole. A segregação dos papéis sociais do homem e da mulher são evidentes. Os valores são rígidos e dificilmente são passíveis de mudanças. Nessa perspectiva a família é considerada nuclear, pois, possui um núcleo formado por pai, mãe e filhos.

É o modelo que Medina (1997) denomina de transição. É resultante das intensas transformações por que passou a sociedade brasileira nos últimos 60 anos, em sua passagem de uma sociedade de bases rurais para outra de bases industriais, com todas as implicações de mobilidade geográfica e social.

Nesse contexto, considerando as diversas leituras e inferências feitas a respeito da constituição familiar, podemos elencar alguns fatores que contribuíram para que essas transformações ocorressem na família no século XX:

- a maior participação da mulher no trabalho fora do lar;
- a possibilidade das mulheres exercerem o controle da natalidade;
- as Declarações dos Direitos Humanos;
- abandono da tradição;
- a ênfase dada à individualidade;
- a migração da população rural para áreas urbanas;
- a grande influência da mídia, principalmente da TV, que invade os lares e sobrepõe seus valores, nem sempre verdadeiros, aos das famílias.

Segundo Szymanski (2000), desde Freud (1920), família, em especial a relação mãe-filho, tem aparecido com referencial explicativo para o desenvolvimento emocional da criança. A descoberta de que os anos iniciais de vida são cruciais para o desenvolvimento emocional posterior, focalizou a família como *locus* potencialmente produtor de pessoas saudáveis, emocionalmente estáveis, felizes e equilibradas, ou como o núcleo gerador de inseguranças, desequilíbrios e toda sorte de desvios de comportamento.

Sem desconsiderar a influência das inter-relações pessoais na infância e na adolescência, podemos afirmar que o modelo de família ainda visualizado é o composto por pai, mãe e algumas crianças vivendo em uma casa, apesar de todas

as mudanças ocorridas na sociedade. E essa imagem corresponde a um modelo, que é o da família nuclear burguesa, porém, pautada nos valores da família tradicional.

Podemos supor que, ao se aceitar o modelo da família burguesa como norma e não como um modelo construído historicamente, aceita-se implicitamente seus valores, regras, crenças e padrões emocionais.

Segundo Ariès (1981, p.231), até o século XV a família era “ [...] uma realidade moral e social, mais do que sentimental. [...] A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e, quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem.” Porém, continuando, Áries coloca que no século XIX, na Europa, a população mais pobre e mais numerosa vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. E que, segundo Carvalho (2000), esta população vivia de forma semelhante aos agregados da casa-grande patriarcal do Brasil da mesma época.

Ainda segundo Ariès (1981), a família teve mudanças na sociedade, as quais acarretaram grande influência no papel da criança e sua relação com os pais. Coloca que antes da burguesia, as famílias eram compostas por inúmeros membros e eram chamadas de primeiro modelo. Entre os séculos XVI e XIX, surgiu a família nucleada ou segundo modelo. Esse último apresenta quatro subdivisões na história.

A primeira delas refere-se à Família Aristocrática (séc. XVI e XVII) - Os pais que decidiam o casamento dos filhos, a relação era calcada na hierarquia aristocrática e os papéis eram impostos por rígidas tradições, a privacidade dos membros da família não era respeitada a não ser a do pai, as crianças eram levadas a outros castelos para serem criadas por amas de criação e o primeiro contato da criança não era com os pais e sim com alguém que era estranho ao lar.

A Família Camponesa (séc. XVI e XVII), era baseada na vida cotidiana das aldeias, ou seja, a família era a própria aldeia (comunidade), a relação entre os componentes da família era superficial, sem qualquer intimidade, a mãe cuidava dos filhos, da casa, da horta, por longas horas e era auxiliada por moças de fora do grupo familiar.

Com a Família Burguesa (séc. XIX), surge uma nova intensidade emocional e valor de privacidade até então inéditos, os filhos recebem novos valores, a mãe é responsável pela educação dos filhos para que eles tenham um lugar de respeito na sociedade e os pais cuidam do custeio dos estudos. Dessa forma, a esposa consegue ficar mais tempo com as crianças, formando assim um laço afetivo entre eles e influenciando diretamente na construção da moral dentro das regras daquela sociedade.

Com a Revolução Industrial surge a Família da Classe Trabalhadora a qual desenvolveu-se sob condições de angústia social e econômica, contudo no decorrer do tempo ela assemelhou-se ao modelo da burguesa. Em um primeiro estágio, todos os integrantes da família trabalhavam nas fábricas deixando os filhos nas ruas, sem dar muita atenção para as relações entre pais e filhos. Em um segundo estágio, foi resgatado o estilo da família burguesa e a domesticidade voltou a prevalecer.

Mas com o tempo, “a vida familiar estendeu-se a quase toda sociedade, a tal ponto, que as pessoas esqueceram de sua origem aristocrática e burguesa” (ARIÈS, 1981, p.271).

Carvalho (2000), sustenta que esqueceram também da origem histórica dos valores, crenças e normas inerentes a esse modelo de família. Aceitaram como verdade estabelecida a relação baseada na hierarquia e subordinação, poder e obediência, com a autoridade masculina no topo e consequentes relações entre

desiguais. Aceitaram fixar o mundo externo como espaço masculino, e a casa como feminino. Os valores que fundamentaram o modelo tradicional de família continuam fortes.

As interpretações das inter-relações passaram a ser feitas no contexto da estrutura proposta por aquele modelo e, quando a família se afastava da estrutura do modelo, era chamada, e ainda o é, de “desestruturada” ou “incompleta”, e considerava-se e considera-se os problemas emocionais que poderiam advir da “desestrutura” ou “incompletude”. O foco estava na estrutura da família e não na qualidade das inter-relações.

Mas, as expectativas em relação à família estão no imaginário coletivo, ainda impregnadas de idealizações, das quais a chamada família nuclear é um dos símbolos. A maior expectativa é de que ela produza cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida a seus membros e efetiva inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem. No entanto, estas expectativas são possibilidades, e não garantias. A família vive num dado contexto que pode ser fortalecedor ou esfacelador de suas possibilidades e potencialidades. (CARVALHO, 2000, p.13)

Desde criança vemos nos livros escolares, nos filmes e na televisão o modelo ideal de família, mesmo que em nossa própria casa vivamos um esquema familiar diferenciado, o que até se justifica pela moral construída e pelo processo cultural a que somos submetidos na sociedade, apesar das mudanças ocorridas, esse é o modelo que ainda aparece como ideal.

Podemos perceber essa afirmação nas falas dos entrevistados:

“A família é muito importante na vida das crianças. Quando a criança não tem família, não tem pai, não tem mãe presente, a criança quase sempre é problemática” (E1 PP).

“As crianças que não têm família é um problema sério, nós temos crianças assim” (E3 MP).

“Graças a Deus eu e meu marido casamos e conseguimos organizar nossa família. Nossos filhos estão bem e a gente pode oferecer as condições necessárias para eles, porque as famílias desestruturadas são um problema” (E5 GP).

“Os pais não só devem participar, como eles são o principal objetivo, porque se um aluno tem um problema em uma sala de aula e já foi orientado, já foi esclarecido, então vamos ver onde está o problema dentro da família” (F8 PP).

“A gente sabe e a gente aprende que a primeira sociedade é a família, da família você parte para um monte de outros grupos, que em cada um vai formar uma sociedade, para conviver em sociedade você tem que respeitar todos os limites colocados” (F10 MP).

É importante notar que, tanto pais quanto educadores, possuem a certeza da importância da família na formação de uma sociedade melhor. Assim, partindo das respostas podemos afirmar que a ausência da família pode reverter em problemas que tanto a sociedade em geral, quanto a escola em particular, sentem-se impotentes para resolvê-los, não conseguindo encontrar meios que inibam a continuidade dos problemas. Dentre eles podemos citar questões com a disciplina, com os valores humanos e com a falta de motivação para estudar.

Assim, considerando as respostas que eram dadas no decorrer das entrevistas, sentimos a necessidade de questionar qual a importância da escola para os alunos que não possuem família.

“A escola tem como atuar. Aí o papel da escola é fazer com que a criança se sinta bem, embora tudo que ela não possa ter, uma casa, um pai, uma mãe, acho que a escola tem que fazer com que ela sinta, que ela tem uma identidade” (F9 MP).

“A criança vem para a escola com a identidade formada, ela precisa do pai e da mãe para ajudar a construir essa identidade. Quando a criança não tem família é muito complicado” (E7 MP).

Diante do exposto, as falas revelam o pensamento da maioria das famílias e educadores. A família possui a certeza de que a escola pode e deve solucionar os

problemas que os alunos possuem ou que a partir deles sejam provocados. Já os educadores sentem-se frágeis e até mesmo incapazes para sustentar a expectativa que a sociedade atribui à escola. Não estaria aqui um caminho de interação entre família e escola, onde juntas poderiam buscar soluções alternativas para esses alunos que não possuem família?

Diante disso, torna-se importantíssimo que os educadores conheçam o contexto familiar e social em que seus alunos estão inseridos, pois, nem sempre a realidade que o educador vive, ou a representação que constrói em seu imaginário sobre a família, são tradução da realidade que seus alunos vivem.

1.2 O modelo de família em transição

Nas sociedades tradicionais, ao contrário das sociedades modernas, onde a dimensão da individualidade é valorizada, os papéis familiares não são conflitivos, porque estão pré-determinados. A partir do momento em que existe espaço social para o desenvolvimento desta dimensão individual, os papéis familiares se tornam conflitivos na sua forma tradicional, embora a vida familiar continue tendo o mesmo valor social que sempre teve.

Nesse sentido Sarti (2000, p.43), coloque que:

No mundo contemporâneo, as mudanças ocorridas na família relacionam-se com a perda do sentido da tradição. Vivemos numa sociedade onde a tradição vem sendo abandonada como em nenhuma outra época da História. Assim, o amor, o casamento, a família, a sexualidade e o trabalho, antes vividos a partir de papéis preestabelecidos, passam a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez mais, maior importância social.

A natureza das relações dentro de uma família vai se modificando⁴, através do tempo. E um dos aspectos mais problemáticos na evolução da família está ligado ao questionamento da posição da criança como “propriedade” dos pais e à posição econômica das mulheres dentro da família⁵. Inclui-se aí o questionamento da distribuição dos papéis ditos especificamente masculinos ou femininos, e esse é um problema-chave para o surgimento de uma nova estrutura social.

A família, enquanto forma específica de agregação, seja ela formada por um núcleo pai-mãe-filhos, seja por experiências vividas em comunidade, de casamentos experimentais ou homossexuais⁶ ou baseada na união livre, tem uma dinâmica de vida própria, afetada pelo processo de desenvolvimento sócio-econômico e pelo impacto da ação do Estado através de suas políticas econômico- sociais.

Ao encontro da afirmação acima, está o depoimento de Toffler para Zakabi (2003 p.15), em entrevista à Revista Veja para o seguinte questionamento: O senhor previu que a tecnologia causaria mudanças na família? Toffler responde iniciando

⁴ Com referência às mudanças na estrutura social ver GOLDANI, Ana Maria. **As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas.** Cadernos de Pesquisas, São Paulo, n.91, p.7-22, 1994

⁵ Reportagem do Jornal da Globo de 29 de setembro de 2003. Na grande contribuição que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística entregou hoje ao país, há dados de todas as **naturezas**. Para decifrar melhor esse retrato do Brasil do século 20, nós convidamos a demógrafa Elza Berquó, fundadora do Núcleo de Estudos de População e Coordenadora do programa de Saúde Reprodutiva e Sexualidade da Universidade de Campinas.(REDE GLOBO DE TELEVISÃO, 2003)

Ana Paula: Na primeira reportagem nós vimos que o Brasil cresceu, mas não impulsionado por poupança interna -- e mantendo enormes injustiças sociais. E nesta segunda reportagem vimos que a família diminuiu e que o papel da mulher cresceu muito em importância. No geral, a senhora diria que o Brasil melhorou? **Elza Berquó:** Eu queria remarcar que ao meu ver o fato mais importante ocorrido no século 20, principalmente na segunda metade foi o fato da mulher ter adquirido mais autonomia na sua vida reprodutiva, sexual com a entrada dos métodos modernos de anticoncepção. A partir daí a família diminuiu. O fato da fecundidade cair tem impactos fundamentais na área de população porque desacelerou o crescimento populacional, se assim não fosse hoje nós teríamos uma população de mais de 200 milhões de brasileiros porque aquele crescimento de 3% que predominava nos anos 60, ele cai para 1,6% nesta última década. **Ana:** E por que é importante a população crescer menos? **Elza:** É importante porque você pode investir mais na população e o outro fato importante é que diminuiu o número de crianças. Ao diminuir nos deu um bônus demográfico social que a razão de independência no Brasil continua declinante. Ao contrário do que acontece com outros países do primeiro mundo hoje. Além disso a emancipação da mulher é um fato marcante do século 20.

⁶ Em alguns países do Primeiro Mundo já se reconhece legalmente a união de casais homossexuais. Na Argentina, especificamente em Buenos Aires, no mês de agosto de 2003 a união de homossexuais também foi legalizada.Cf. Reportagem do Fantástico em 10 de agosto de 2003. Rede Globo de Televisão.

com outra pergunta. A estrutura familiar realmente sofreu alterações nas últimas décadas, mas o que a tecnologia tem a ver com isso? Acrescentando que as novas tecnologias nunca vêm sozinhas. É um pacote: mudanças tecnológicas, seguidas de mudanças sociais, políticas e culturais.

Ainda, a respeito da constituição familiar, Toffler em entrevista para Zakabi (2003, p.15) considera que,

Anos antes do *O choque do Futuro* (1970) ser publicado, perguntei a vários especialistas qual seria o futuro da família. Naquela época, os pais iam ao trabalho, as mães ficavam em casa, e cada casal tinha dois filhos, em média. Esse modelo predominava em todas as cidades industriais. Os especialistas opinaram que nada iria acontecer à família, que o núcleo familiar já estava estabelecido e ninguém poderia mudá-lo. Eu duvidei. Não se pode mudar a tecnologia, o trabalho, a base econômica da sociedade sem esperar que também haja mudança na estrutura familiar. Uma coisa é consequência da outra. Hoje, a família tradicional é minoria, pois a maioria das mães sai para trabalhar em vez de ficar em casa tomando conta dos filhos 24 horas por dia. Essa foi a primeira mudança em massa.

Nas entrevistas efetivadas, constatamos que as famílias dos alunos são formadas em sua maioria por famílias nucleares e resultantes de um primeiro casamento. Entretanto, entre os que não se encaixam neste padrão, encontramos formações das mais diversas. Famílias com pais em seu segundo ou terceiro casamento, sendo que os filhos resultantes dessas uniões moram com o pai ou a mãe biológicos. Em alguns relatos observamos que as relações são amistosas, já em outros casos as relações são permeadas por conflitos, geralmente causados por problemas econômicos.

Há também alunos residindo com avós, com tios. Em um dos casos registrados, temporariamente a criança estava residindo em uma instituição social. No entanto, a constatação mais interessante, que também é confirmada na pesquisa

bibliográfica, é a grande quantidade de mulheres que assumem praticamente sozinhas a manutenção da família⁷.

No que diz respeito a essa questão alguns depoentes assim se pronunciaram:

“Eu cuido da minha neta porque os pais separaram e cada um foi para um canto, aí eu é que cuido dela” (F7 GP)

“A minha sobrinha está morando comigo porque os pais dela foram tentar a vida lá no Norte do Paraná, aí ela foi ficando e já está faz três anos. Lá em casa é eu, meu marido, meus dois filhos e ela é cuidada como se fosse minha filha”. (F13 MP)

“Eu tive meu filho de solteira e não casei, lá em casa moram eu, meu filho e minha mãe”. (F3 PP)

“Eu tive ele de solteira mas, quando ele tinha dois anos eu conheci o meu marido e ele assumiu o piá”. (F2 MP)

“Eu casei pela segunda vez e meu marido também. Os meus filhos moram comigo e com ele e os filhos dele moram com a ex mulher”. (F31 GP)

Podemos confirmar através das falas o que encontramos nas literaturas: as formações familiares encontram-se em transformação. Cada qual buscando adequar sua realidade a necessidade de formar um grupo que lhe sirva como base, como ancoradouro na formação de uma nova família. Constatamos também, que apesar de todas essas mudanças, cada qual busca reformular sua família nos moldes da família nuclear. Não há um outro modelo a ser seguido.

Por essas razões a família demanda políticas e programas próprios que dêem conta de suas especificidades, quais sejam, a divisão sexual do trabalho, o trabalho produtivo, improdutivo e reprodutivo, a família enquanto unidade de renda e

⁷ Associado com a função econômica no interior da família, o homem quando sai de casa por evasão ou morte, coloca a questão da sobrevivência e continuidade da família sob a responsabilidade da mulher, especialmente aqueles que não podem proporcionar uma pensão razoável. A responsabilidade da agregação da família passa a ser da mulher. BASTOS, Maria Durvalina Fernandes. **Mulheres chefes de família. Debates Sociais:** família ontem hoje amanhã. Rio de Janeiro, v.26, p.65-71/Reedição 1997.

consumo e forma de prestação de serviços em seu espaço peculiar que é o doméstico. Assim, é preciso enxergar na diversidade não apenas os pontos de fragilidade, mas também a riqueza das respostas possíveis encontradas pelos grupos familiares, dentro de sua cultura, para as suas necessidades e projetos.

A cultura e os saberes que a família possui são tão importantes e significativos quanto os saberes construídos na escola e também fazem parte da construção de uma história. Considerar a relevância da família na formação da sociedade é compreender que ela possui conhecimento a ser compartilhado e que poderá auxiliar na construção de uma escola que se propõe construir uma gestão partilhada com a comunidade.

A respeito das famílias que constituem a maior parte das famílias brasileiras, Sarti (2000, p.47) coloca que,

No universo cultural dos pobres, não estão dados os recursos simbólicos para a formulação deste projeto individual que pressupõe condições sociais específicas de educação, de valores sociais, alheios a seu universo de referências culturais, tornando projetos individuais inconcebíveis e inexequíveis. Pensam seu lugar no mundo a partir de uma lógica de reciprocidade de tipo tradicional em que o que conta decisivamente é a solidariedade dos laços de parentesco e de vizinhança com os quais viabilizam sua existência. Sua busca em serem modernos, ou seja, de usufruírem da possibilidade, dada por nossa época, de conceber e realizar projetos individuais, quando chega ser formulada, torna-se uma busca frustrada, em que aparece o peso de sua subordinação social.

Portanto, a situação das famílias é também caracterizada por problemas sociais de natureza diversa, tais como: atentados freqüentes aos direitos humanos, exploração e abuso, barreiras econômicas, sociais e culturais ao desenvolvimento integral de seus membros. Faz-se necessário um contínuo acompanhamento do processo de mudanças que as afetam, bem como o desenvolvimento de perspectivas e abordagens teóricas que possibilitem o seu entendimento, cobrindo

não somente os aspectos relacionados ao mundo intra-familiar, como também os relacionados à dinâmica das políticas sociais⁸ no país.

Os dados estatísticos demonstram que no século XXI a população está mais educada e tem moradias com mais infra-estrutura. No entanto, está cada vez mais pobre e as desigualdades sociais⁹ se acentuaram. A ineficácia do sistema para satisfazer as demandas da população, os inúmeros problemas que o Estado enfrenta para promover o Bem-Estar-Social e a ênfase no modelo neoliberal, favorecendo as iniciativas pessoais e privadas, aparecem como pano de fundo de uma tendência crescente de transferência de responsabilidades do Estado para a comunidade e a família.

A reforma do Estado em curso; as compressões políticas e econômicas globais; as novas demandas de uma sociedade complexa; os déficits públicos crônicos, a revolução informacional; a transformação produtiva, desemprego e precarização nas relações de trabalho; a expansão da pobreza e aumento das desigualdades sociais são alguns dos tantos fatores que engedram demandas e limites e pressionam por novos arranjos e modos de gestão da política social. É nesse cenário que as redes de solidariedade e sociabilidade engedradas a partir da família ganham importância na política social e, em especial, na proteção social movida neste final de século. (CARVALHO, M. C., 2000, p.15)

A citação acima permite-nos perceber que a situação de vulnerabilidade das famílias encontra-se associada à sua situação de pobreza e ao perfil de distribuição de renda no país. Aqueles que estão em condições mínimas de sobrevivência ou

⁸ Sobre políticas sociais. cf. DEMO, Pedro. Política social, educação e cidadania. 2.ed. Campinas: Papirus, 1996. GOHN, Maria Glória. Classes sociais e movimentos sociais In:REPRODUÇÃO social, trabalho e serviço social. Brasília : CEAD-UNB, 1999a. GOHN, Maria da Gloria. Orçamento Participativo e a Democratização das Administrações Municipais In: BALANÇO das Experiências de Orçamento Participativo nos Governos Locais. Brasília : Instituto Pólis / Governo do Distrito Federal e Fórum Nacional de Participação Popular, 1999b. GOHN, M. G. M. A Ação da Cidadania Contra A miséria e Pela Vida In: FORMAS de combate e de resistência à pobreza. São Leopoldo: UNISINOS, 1996, p.158.

⁹ Dados do IBGE 2003 confirmam o aumento das desigualdades sociais. Reportagem do Jornal da Globo de 29 de setembro de 2003. Na grande contribuição que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística entregou hoje ao país, há dados de todas as naturezas.

abaixo da linha de pobreza não têm como sustentar por muito tempo uma família que a maioria dos modelos exige. Nas camadas pobres, onde fraco é o vínculo conjugal e onde o papel do “pai provedor” está ausente, os laços familiares se estruturam quase exclusivamente através da linha materna.

No tocante a essa contingência, Martin (1995, p.55) explicita que

[...] a questão da partilha de responsabilidades entre as solidariedades públicas e privadas está claramente na ordem do dia da agenda política de todos os países de Estado-Providência. A necessidade de encontrar uma solução para a crise financeira do regime de proteção social é tamanha que, em muitos países europeus, se encara a hipótese de remeter para a família, ou para as redes de integração primária, um certo número de serviços e encargos que anteriormente eram em parte cobertos por despesas públicas. [...] a pressão que se faz sentir está simultaneamente ligada a condicionalismos demográficos (envelhecimento da população, com o peso que ele tem nas despesas do sistema de assistência na velhice e nas despesas com a saúde) e a condicionalismos econômicos (de que a crise do emprego é a mais clara manifestação).

Considerando o exposto pelo autor, no Brasil, como também em outros países, os programas de transição econômica e de ajustes macroeconômicos têm funcionado como um fator desagregador de famílias. Podemos verificar, por exemplo, um aumento das famílias monoparentais, em especial aquelas onde a mulher assume a chefia do domicílio. A questão migratória, por motivos de sobrevivência, atinge alguns membros, tornando-se motivo de desestruturação do espaço doméstico; o domicílio está sujeito a ameaças freqüentes causadas pela degradação do meio ambiente; o acesso aos serviços urbanos básicos, aos recursos produtivos e aos diferentes métodos de planejamento familiar é problemático. Essas são algumas questões que afetam diretamente o entorno familiar, sobretudo daquelas famílias caracterizadas pela situação de pobreza e vulnerabilidade.

As famílias de maior poder aquisitivo também são tomadas pelas transformações sociais e elementos de desagregação familiar, porém, esses

elementos são mais evidentes no âmbito afetivo, visto que as mesmas possuem maiores recursos financeiros para contornar os problemas econômicos.

Por detrás da criança excluída da escola, nas favelas, no trabalho precoce urbano e rural e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingida pela política oficial. Quando essa existe, é inadequada ou insuficiente, pois não corresponde às suas necessidades e demandas para oferecer o suporte básico para que a família cumpra, de forma integral, suas funções enquanto principal agente de socialização dos seus membros, crianças e adolescentes principalmente. Objetivamente, o nível de bem-estar infantil manifesta-se de forma precisa podendo ser medido e percebido através das condições gerais de sobrevivência, consumo de alimentos e grau de nutrição, nível de educação e respeito dos seus direitos humanos básicos, entre os quais o de manter um vínculo estável com a família.

Não podemos deixar de referir os aspectos econômico-financeiros para viabilizar políticas dirigidas às famílias. Na realidade, quando essa deixa de cumprir suas funções básicas junto a seus membros, acaba gerando custos sociais e financeiros adicionais, na medida em que iniciativas públicas e privadas compensatórias, que nem sempre são eficazes, tornam-se necessárias para cobrir demandas dali originadas.

Vivemos um novo momento sociocultural – entramos na era global. Com esta, as relações sociais (tendo a família como princípio fundamental), que eram verticalizadas (de cima para baixo, respeitando a hierarquia), passaram a ser horizontais (todos de igual para igual). Como expôs Forbes (2003) em recente entrevista ao Jornal Estado de Minas, o mundo mudou, houve uma quebra de verticalidade e quando se tem uma quebra de padrão, vem a sensação de confusão, de estarmos perdidos (SCHUBERT, 2003, p.32).

Nessa perspectiva, a família não pode ser entendida como o simples somatório de comportamentos, anseios e demandas individuais mas sim, como um

processo interagente da vida e das trajetórias individuais, de cada um de seus integrantes. Às famílias, novos membros se agregam; da família, saem alguns para constituírem outras e enfrentar o mercado de trabalho e nas mais pobres, essa trajetória e movimentos ocorrem muitas vezes de forma traumática, ditados pelas condições econômicas e a luta pela sobrevivência individual e familiar.

É na família que deverá ser oferecido o espaço para a garantia¹⁰ da sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais. Portanto, a família deveria ser um espaço indispensável para a construção da cidadania.

Segundo Pereira 1994 (p.107),

Tudo isso leva-nos a inferir que quaisquer considerações e medidas políticas relacionadas à família no estágio atual do desenvolvimento histórico têm que ultrapassar a visão idílica de um modelo de família nuclear composto de pai, mãe e filhos como o que existia há cinqüenta anos.

Assim, a família, em meio a discussões sobre a sua desagregação ou enfraquecimento, está presente e permanece enquanto espaço privilegiado de socialização, de prática de tolerância e divisão de responsabilidades, de busca

¹⁰ Sobre direitos e deveres da Família ver BRASIL. Constituição Federal..., 1988. Ainda sobre o assunto, SCHAFRANSKI, Silvia Maria Derbli. Lei no. 9.278/96, a família e o direito. **Revista Jurídica da UEPG**. Disponível em: <www.uepg.br/rj>. Acesso em 29 set. 2003.

coletiva de estratégias de sobrevivência e lugar inicial para o exercício da cidadania sob o parâmetro da igualdade, do respeito e dos direitos humanos.

Nesse sentido a escola, segundo Martins (1997, p.42) pode caracterizar-se

[...] como a institucionalização das mediações reais, para que a intencionalidade possa tornar-se efetiva, concreta, histórica, a fim de que os objetivos intencionalizados não fiquem apenas no plano ideal, mas ganhem forma real. A escola é o lugar de entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos existenciais de alunos e professores. É ela que torna educacionais as ações pedagógicas à proporção que as impregna das finalidade políticas da cidadania.

Diante do exposto, no próximo capítulo faremos uma retrospectiva histórica da inserção da família na escola e como essa participação vem acontecendo na atualidade.

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A FAMÍLIA

A participação da família na escola é ponto fundamental para que esta exista, visto que, sem família dificilmente os filhos a freqüentam. Haja vista a luta de educadores e assistentes sociais para que os “filhos da rua” passem a freqüentar a escola. Portanto, a participação da família, de certa forma, está vinculada à fundação da instituição escolar.

Assim sendo, mais recentemente, a Constituição Federal de 1988¹¹ e a LDB 9394/96¹² garantem a participação da família. Participação entendida não apenas como presença em reuniões bimestrais, ou até mesmo semestrais, para a “entrega do boletim” e conseqüentemente falar dos “alunos problemáticos”, ou para trabalharem em festas, cujo objetivo, na maioria das vezes, é arrecadar fundos para compra “disso ou daquilo”. As escolas viram-se praticamente obrigadas a chamar a família para essa participação. Um exemplo é a determinação do governo em enviar merenda escolar somente às escolas que tiverem formado um Conselho Escolar, cuja participação da família também é obrigatória.

¹¹ **Constituição Federal de 1988** - Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (BRASIL. REPÚBLICA ... 1988)

¹² **LDB 9394/98** - TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional. Artigo 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios. VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. TÍTULO III - Art.12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola. VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de: VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: II – participação as comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL. DECRETO LEI..., 1996)

O Conselho Escolar é um órgão colegiado de natureza deliberativa, consultiva e fiscal, não tendo caráter político-partidário, religioso, racial e nem lucrativo, não sendo remunerado seus Dirigentes e/ou Conselheiros. Tem finalidade efetivar a gestão escolar, na forma de colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade e os setores da escola, constituindo-se como órgão auxiliar da direção do Estabelecimento de Ensino. (PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO... [19..]).

Outra forma de participação da família na escola é a formação da Associação de Pais e Mestres (APMs), pessoa jurídica de direito privado, sendo um órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento, não tendo caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, e que tem como principais objetivos: integrar a comunidade no contexto escolar promovendo encontros de pais para refletirem sobre a política educacional vigente, visando sempre a realidade dessa mesma comunidade; e representar os reais interesses da comunidade e dos pais de alunos junto à Direção do estabelecimento de ensino, contribuindo com sugestões para adoção de medidas que se julgarem necessárias, respeitando as decisões tomadas pelo Conselho Escolar.

A Associação de Pais e Mestres e similares objetiva colaborar para o sucesso de ações previstas no Projeto Pedagógico do estabelecimento de ensino voltadas para a assistência ao educando, ao aprimoramento do ensino e para a integração família - escola - comunidade. Discutir, colaborar e decidir sobre as ações para a assistência ao educando, o aprimoramento do ensino e para a integração família - escola - comunidade. Promover o entrosamento entre os pais, alunos, professores e membros da comunidade, através de atividades sócio - educativa - cultural - desportivas, de comum acordo com a Direção do estabelecimento de ensino e aprovação do Conselho Escolar. Contribuir para a melhoria e conservação do aparelhamento do estabelecimento escolar, sempre dentro de critérios de prioridade, sendo as condições dos educandos fator de máxima prioridade. Promover palestras, conferências e círculos de estudos envolvendo pais e professores, a partir de necessidades apontadas por esses segmentos. (PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO ..., 2003)

Além da existência dessas instâncias colegiadas no interior da escola, em 24 de abril de 2001 foi lançado “O Dia Nacional da Família na Escola”¹³, com o objetivo de integrar família e escola.

Assim, mesmo que tenhamos a clareza que não é a partir da escola que a sociedade será transformada, podemos dizer que as mudanças produzidas na própria escola podem, de certa forma, influir em determinadas relações sociais. O chamamento para que a família participe da gestão escolar é uma transformação que poderá ser produzida pela escola, fortalecendo as relações de toda uma comunidade.

E é por intermédio da democratização do conjunto das relações sociais e das práticas sociais desenvolvidas nas instituições da sociedade – o que requer uma prática política diversificada, cotidiana e consciente – que podemos contribuir para a construção da democracia social, ou seja, de uma democracia que ultrapasse a esfera do Estado e se instale no “coração” da vida social cotidiana.

Conforme Dimenstein (1998), a escola é a instituição ideal para o exercício da cidadania. Ela é uma instituição comunitária ao alcance direto da família e dos alunos, mas que, freqüentemente, comete o equívoco de cercear o direito da comunidade exercer sua cidadania, e vai além, impede freqüentemente a possibilidade de construção da mesma.

¹³ O Dia Nacional da Família na Escola - Campanha incentiva pais a visitarem os filhos na escola - Rio de Janeiro - O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, abriu oficialmente hoje o Dia Nacional da Família na Escola, em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Todas as escolas do País devem estar abertas nesta terça-feira para as visitas [...]. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o custo total da campanha é de R\$ 1 milhão. A proposta surgiu após a divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb), que mostraram melhorias nas notas e diminuição da evasão escolar de alunos cujos pais acompanhavam seu desenvolvimento nas aulas. Na opinião da presidente da Apoesp, Maria Izabel Noronha, a categoria tem pouco a comemorar. “Estamos distribuindo uma cartilha aos professores para que eles aproveitem o dia para discutir a participação popular nos conselhos de escola, em vez de dar um caráter festivo à data”, afirmou a presidente. Em pesquisa feita pelo Ibope, 97% dos entrevistados mostraram-se favoráveis a maior participação dos pais na escola. Pais de alunos ouvidos pela Agência Estado consideram que o Dia Nacional da Família na Escola não mudará seu cotidiano, já que têm o hábito de participar da vida escolar de seus filhos [...]. (CAMPANHA INCENTIVA..., 2001).

A democracia¹⁴ permite que conflitos e questionamentos ocorram, mas também, permite a participação¹⁵ cooperativa e a colaboração. Não descarta a coordenação, mas não se enquadra com aquele que utiliza o poder do ofício, seja ele qual for, para fazer pressão e limitar o envolvimento de todos na construção de uma sociedade democrática.

Nesse sentido Gadotti (1994, p.39), entende que:

Por uma sociedade democrática entendemos a sociedade em que o governo é realmente exercido pelo povo organizado, em que o poder popular é garantido por uma intensa participação nas decisões, em que as funções públicas são exercidas diretamente pelo povo, inclusive o controle e a fiscalização do poder econômico, bem como das instituições e dos diversos poderes governamentais, em que as liberdades individuais são garantidas. Enfim, uma sociedade é efetivamente democrática quando ela é aberta e universal, autocontrolada e autodirigida.

A possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico. Entende Da Hora (1994, p.51), que:

O principal instrumento da administração participativa é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais.

¹⁴ Sobre a reinvenção dos conceitos de democracia, cidadania e participação no atual contexto, cf. VIEIRA, L. **Os argonautas da cidadania**: a sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001. Ver também MARTINS, Carlos Estevão. **O circuito do poder**: democracia, participação, descentralização. São Paulo: Entrelinhas, 1994; GOHN, Maria da Glória. **Histórias dos movimentos e lutas sociais**. São Paulo: Loyola, 1995; DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1999.

¹⁵ A respeito do tema participação ver também, DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1999; DEMO, Pedro. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez, 1991 e MARTINS, Carlos Estevão. **O circuito do poder**: democracia, participação, descentralização. São Paulo: Entrelinhas, 1994.

Pelo exposto, depreendemos que a participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são dois conceitos estreitamente associados. Nesse contexto é possível examinar o papel histórico da educação e do conhecimento científico em geral. Assim, a escola como instituição social tem a possibilidade de construir a democracia como forma política de convivência humana.

Corroborando com a afirmação acima, Da Hora (1994, p.135), coloca que

Admitir a democratização das relações internas da escola como mediadora para a democratização educacional significa considerá-la como condição *sine qua non*; porém, não é a única para o processo. A participação de professores, alunos, pais e funcionários na organização da escola, na escolha dos conteúdos a serem ensinados, nas formas de administração da mesma será tão mais efetivamente democrática, na medida em que os componentes dominem o significado social das suas especificidades numa perspectiva de totalidade, isto é, se o significado social da prática de cada um é capaz de desenvolver a autonomia e a criatividade na reorganização da escola para melhor propiciar a sua finalidade: democratização da sociedade pela democratização do saber.

A partir da afirmação da autora consideramos a escola como uma instituição¹⁶ social e não apenas uma organização. Nesse sentido, cada um de nós, como participantes da instituição, traz consigo uma bagagem composta por experiências anteriores, conhecimentos, expectativas, crenças, valores, hábitos, sentimentos, mecanismos de defesa, etc. É através dessa história prévia que

¹⁶ A escola, como instituição social está inserida numa determinada realidade da qual sofre e exerce influência. A escola traz consigo duas organizações: uma formal, já instituída que possui a marca burocrática e outra que se constitui a partir da primeira mas, que é particular, vai se formando pelas relações entre pessoas e grupos. A realidade de uma escola se conhece pelo já estabelecido e pelo que está sendo estabelecido. A escola é por excelência a instituição da educação onde grupos interagem, auto-regulam-se, possuem suas normas. No entanto, necessário se faz que isso ocorra não apenas para que as ações cumpram exigências de instituições dominantes, centralizadas no Estado, mas também que garantam o movimento de continuar instituindo e possibilitando a criação e recriação na organização da prática pedagógica. A instituição escola se concretiza na organização. A esse respeito ler mais SCHMIDT, Leide Mara. **A instituição escola numa perspectiva de renovação.** 1989, 156f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

olhamos para o que está a nossa volta, é a partir dela que os fatos adquirem sentido para nós. “[...] os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens” (APPLE e BEANE, 1997, p. 18).

Nesse sentido, Gadotti (1992), afirma que convivem, nesse esforço coletivo que é a escola, dois componentes fundamentais, quais sejam: o instituído e o instituinte. O instituído são as formas, definidas como normas, sistemas de valores considerados como unificadores das ações no interior da escola e em todas as escolas. É esse instituído a regra geral que organiza o trabalho educativo, fornecendo os meios materiais e que busca dar linhas de direção à tarefas educativas, de modo que atende aos “anseios” da sociedade estruturada com suas determinações específicas.

O instituído é o que está dado, entendido como o sistema explicitado para a organização e condução da educação. O instituinte tem seu espaço no instituído e dá sentido a ele, enquanto condição de sua existência. O instituído é formado pelas normas estabelecidas, pelos meios e recursos, é a vida cotidiana, o permanente, o premente. Nesse meio termo, entre instituinte e o instituído, está, dialeticamente, o instituindo-se, no processo de discussão, de geração de novos valores, normas e procedimentos.

Enfim, temos como condição básica da escola projetada – a escola da nossa utopia pedagógica – a escola vivida, aquela que encontramos historicamente e que, em processo e coletivamente, procuramos transformar. O instituinte são as pessoas envolvidas na vida da instituição, expressando suas vontades, construindo e reconstruindo espaços de ações num processo interativo no meio em que atuam.

Ainda, segundo Apple e Beane (1997, p.23),

A paisagem educacional é poluída pelos resíduos de reformas escolares fracassadas, muitas das quais não deram certo por causa das condições sociais em torno das escolas. Somente as reformas que reconhecem essas condições e as combatem ativamente tem possibilidade de êxito duradouro na vida das crianças, educadores e comunidades servidas pelas escolas.

Reformas que nem sempre garantem a mudanças e a inovação, apesar de parecerem, intimamente ligadas, nem sempre são coincidentes. Podem estar atreladas a múltiplos significados e diferentes interpretações, pois, assim como qualquer outro conceito produzido, decorrem de diferentes concepções de modelos e análises da realidade e das diferentes práticas sociais que os executam. Estão condicionadas pela ideologia que os produz, pelas relações de poder que as perpassam, pelas conjunturas econômicas, sociais e políticas das quais emergem, bem como, pelo grau de envolvimento das diversas instâncias que deverão efetivamente colocá-las em prática.

Nesse sentido, Martins (1997, p.44) afirma que

A cura para uma sociedade, que reduziu a democracia à mera representatividade, não pode vir apenas de mais uma reforma de ensino, mas, sim, de um projeto social alternativo, no qual o sistema educacional esteja implicado na gestão de uma sociedade fundamentada em uma nova ordem econômica, na solidariedade e na participação progressiva que possibilita o incremento das decisões populares pelos próprios cidadãos.

Também nessa direção, Demo (1995), coloca que um projeto pedagógico não pode encerrar-se no discurso teórico, como se fosse carta de intenções. Nem pode ser mero acervo de indicações práticas. Ao contrário, deveria revelar capacidade de costurar teoria e prática, mesmo que em ambiente de simplicidade.

Apple e Beane (1997, p.24) contribuem quando destacam que “Os educadores democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que as geram”.

Considerando que a LDB 9394/98 é explícita ao considerar a participação da família na gestão da escola, a questão fundamental está em saber se a escola e os órgãos ligados diretamente à educação estão dispostos a partilhar o poder escolar com as comunidades às quais as escolas pertencem, uma vez que, segundo Marques (1999, p.9), “A participação das famílias exige a partilha do poder e o poder exerce-se para que sejam tomadas as decisões nem sempre consensuais ou que, nem sempre, interessam por igual a todas as partes”.

Diante do exposto, faz-se importante conhecer como a família passou a fazer parte do processo histórico da escola.

2.1 A inserção da família na escola

Ariès (1981), historiador francês, faz uma retomada histórica muito interessante sobre a constituição da família, e nela podemos observar que a escola é uma instituição que influencia diretamente nas decisões que a família passa a tomar em relação a seus filhos. Pois é ela que dita os “parâmetros corretos” a serem seguidos para a educação das crianças.

Ainda segundo o autor, no início dos tempos modernos (séc.XV) e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, pouco tempo depois do desmame tardio, o que ocorria aproximadamente aos

7 anos de idade. A partir deste momento, juntavam-se à vida dos adultos, participando de todas as atividades, fossem elas econômicas ou de lazer. Assim,

O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade. Nessas existências densas e coletivas, não havia lugar para um setor privado. A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade (ARIÈS, 1981, p.275).

A respeito da educação, Ariès (1981, p.276) diz que “A civilização medieval havia esquecido a *pandeia* dos antigos, e ainda ignorava a educação dos modernos.

A partir do século XV, o grande acontecimento foi o reaparecimento da preocupação com a educação. Eclesiásticos e juristas influentes no século XVI e XVII, preocupados com o rumo que a sociedade tomava, iniciaram uma verdadeira moralização da sociedade e reconheceram a importância da educação.

A ordens religiosas fundadas então, como os jesuítas ou os oratorianos, tornaram-se ordens dedicadas ao ensino, e seu ensino não se dirigia mais aos adultos, como os dos pregadores ou dos mendicantes da Idade Média: era essencialmente reservado às crianças e aos jovens. Essa literatura, essa propaganda ensinaram aos pais que eles eram guardiães espirituais, que eram responsáveis perante Deus pela alma, e até mesmo, no final, pelo corpo de seus filhos (ARIÈS, 1981, p.277).

Passou-se a admitir que a criança necessitava de orientação e que não poderia adentrar ao meio adulto sem antes passar por uma educação imposta por adultos e, necessariamente através da escola. Lembramos que no Brasil essa mentalidade estendia-se aos indígenas brasileiros em tempos de colonização.

A família deixou de ser uma instituição que passava apenas o nome e os bens, para assumir a responsabilidade da formação moral e espiritual de seus filhos.

Segundo Ariès (1981, p.277),

Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho – e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida. Ficou convencionado que essa preparação fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política.[...] ‘Os pais, diz um texto de 1602, que se preocupam com a educação de suas crianças merecem mais respeito do que aqueles que se contentam em pô-las no mundo. Eles lhes dão não apenas a vida, mas uma vida boa e santa. Por esse motivo, esses pais têm razão em enviar seus filhos, desde a mais tenra idade, ao mercado da verdadeira sabedoria’, ou seja, ao colégio, ‘onde eles se tornarão os artífices de sua própria fortuna, os ornamentos da pátria, da família e dos amigos.

A partir do século XVII, a escola foi pensada como agência de apoio à família. Comênio citado por Cunha (2000), afirmava que da mesma forma que as pessoas procuram um açougue para comprar carne, um alfaiate quando precisa de roupas, e assim por diante, os pais deviam procurar escolas para a educação de seus filhos.

Visto que, já nesta época, os pais não tinham muito tempo para educar seus filhos, a escola surgiu para complementar a família, deixando aos adultos um tempo maior para dedicação a outros afazeres. Esse processo foi provocado pelo avanço do capitalismo, que caminhava a passos bem largos. Além, disto, Comênio dizia que os pais raramente estão preparados para educar bem os filhos.

Ariès (1981), ainda coloca que a família e a escola retiraram juntas, a criança da sociedade dos adultos. A escola transformou uma infância livre em um regime rigoroso e disciplinar que, nos séculos XVIII e XIX, passou a ser feito em regime de internatos. Foram introduzidos instrumentos que garantiriam a boa ordem, como os chicotes, as palmatórias e até mesmo o isolamento individual.

Essa moralização de uma nova ordem, ocorreu inicialmente junto aos burgueses e nobres, e o povo ainda manteve suas maneiras tradicionais de transmitir os conhecimentos a seus filhos. “As classes populares mantiveram até

quase nossos dias esse gosto pela multidão. Existe, portanto, uma relação entre o sentimento de família e o sentimento de classe" (ARIÈS, 1981, p.278).

A antiga sociedade concentrava um número máximo de gêneros de vida num mínimo de espaço. A nova sociedade, ao contrário, assegurava a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características dominantes deviam ser respeitadas: cada pessoa devia parecer com um modelo convencional, com um tipo ideal, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão (ARIÈS, 1981, p.279).

Nesse sentido, "O sentimento da família, o sentimento de classe e, talvez, em outra área, o sentimento de raça surgem, portanto, como as manifestações da mesma intolerância diante da diversidade; de uma mesma preocupação de uniformidade (ARIÈS, 1981, p.279).

Uniformidade que não combina com as transformações sociais que estamos vivendo e nem com o processo de transição que a família está passando. A escola por sua vez, deverá estar atenta a tais transformações, caso contrário, incorrerá no equívoco de não ser tolerante com a diversidade.

2.2 A importância da família no contexto escolar

A escola nunca foi um segundo lar, como se ouve freqüentemente esta expressão. Nunca foi norteada por princípios existentes no lar. Ao longo da história, a escola foi incorporando saberes científicos em oposição aos saberes domésticos tradicionais. O senso comum passou a dar espaço para a ciência e os saberes que a família possuía e possui passou a ter pouquíssima validade.

A ciência, através de psicólogos, pediatras, assistentes sociais e professores perpassaram e perpassam a idéia que seus conhecimentos são os mais adequados

para solucionar os problemas familiares, levando a família a pensar que é incapaz de educar seus filhos.

No Brasil, a história da cientificação da escola teve um importante marco no século XX, que coincidiu com a campanha levada a cabo pelos médicos higienistas no início do século, com o intuito de modernizar a família brasileira.

Segundo Cunha (2000), para adequar pais, mães, filhos e filhas ao que consideravam pertinente às normas da saúde física, mental e moral, os higienistas¹⁷ combateram em várias frentes. Uma delas foi a escola, mais particularmente os internatos, redutos de famílias mais abastadas. A escola tinha que educar segundo os saberes oriundos da ciência.

No final do século XIX, início do século XX, esse tipo de escola já não mais atendia às necessidades. O fim do Império, precedido pelo término do escravismo, deu início ao período altamente conturbado que marcou toda a Primeira República. A situação exigia instituições de ensino capazes de educar a todos, em especial às camadas sociais mais pobres, os imigrantes e mulheres. Uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular.

A vaga modernizante que atingiu praticamente todos os setores da sociedade brasileira foi traduzida, no campo pedagógico, como introdução sistemática de recursos técnicos, conceitos e práticas atestados pela ciência. Tal qual o movimento higienista, tratava-se agora de empregar conhecimentos científicos para solucionar os grandes entraves apresentados à escola. (CUNHA, 2000, p.455)

¹⁷ No início do século XX, o desenvolvimento urbano-industrial e a chegada de grandes levas de imigrantes transformaram a vida dos habitantes de cidades. Para sanitaristas, alienistas e eugenistas era preciso lutar contra os chamados “venenos sociais” trazidos com a desorganização do espaço urbano e, para tanto, iniciaram uma verdadeira “cruzada eugênica”. Inscrita nos quadros da medicina social, essa campanha ganha amplitude a partir de 1930 e seu sentido deve ser compreendido no âmbito da elaboração de uma política familiar pelo Governo Getúlio Vargas. Para os eugenistas, as escolas seriam espaços essenciais para o desenvolvimento de uma “mentalidade eugênica”. O Exército, outra instância de poder, se auto-considerava fator preponderante na “eugenização” do organismo social, porque tratava da saúde, da forma física e incutia hábitos de higiene nos seus soldados. (VILHENA, 1993, p.79)

Ainda a esse respeito, Cunha (2000, p.457), coloca que a partir da década de 1920, com o advento da Escola Nova, vislumbrava-se uma educação fundamentada nos traços psicobiológicos e sociais do educando, o que não significava abdicar de controles disciplinares, organização de programas previamente articulados e finalidade bem definida. O ideário da Escola Nova jamais confundiu-se com a não-diretividade, a ausência de metas socialmente determinadas ou a fragilidade quanto a fundamentos filosóficos, posto que, se assim fosse, não seria capaz de efetivar o princípio socializador que o norteava.

Absorvendo os preceitos originários da ordem médica, já desenvolvidos pelo ideário higienista, o discurso educacional renovador deu continuidade ao processo de normalização das mentes e dos corpos dos educandos. As medidas de política sanitária não seriam eficientes para modernizar a sociedade, caso não fossem acompanhadas de medidas educacionais correspondentes. A renovação educacional necessária e almejada no país devia compor-se sobre o “trinômio: saúde, moral e trabalho.

Vilhena (1993, p.90), ao analisar a obra de Kehl (1933), explicita que no entender desse autor, o ideal seria organizar uma escola tipo internato “para a formação das elites”. “Essa “escola-lar-eugênica” teria o objetivo precípua de formar a nata do povo brasileiro, já que a grande maioria se achava desprovida das capacidades necessárias para vir a exercer qualquer tipo de liderança na sociedade”.

Desta forma, a nova configuração do mundo de trabalho impedia as famílias de educarem corretamente seus filhos. Conforme Azevedo (1933), citado por Cunha (2000, p.457), “A educação das crianças deixou de ser responsabilidade dos pais e

passou à alcada dos poderes públicos constituídos". Nenhum pai ou mãe, rico ou pobre, ficava imune à superioridade das agências especializadas em educar.

Apresentava-se, assim, o sutil mecanismo normalizador que consistia em admitir os pais como co-responsáveis pela educação de suas crianças e, ao mesmo tempo, habilmente mostrar-lhes que os educadores profissionais é que detinham a última palavra; eles, e só eles, possuíam os conhecimentos científicos sobre a melhor maneira de conduzir crianças e jovens na direção correta, na direção daquilo que a sociedade requisitava (CUNHA, 2000, p.458).

As falas dos entrevistados vêm reforçar o já afirmado por Cunha (2000), quando questionados sobre a forma como a escola chama os pais para participar e a importância da promoção de normas a fim de viabilizar tal participação,

"É previsto em nosso colégio todo início de ano o chamamento dos pais numa reunião aonde eles conhecem todo o corpo docente, eles conhecem a nossa equipe, a parte administrativa, eles conhecem um pouco do trabalho da pessoas que aqui está e esse ano ainda, por um acerto interno, ainda não fizemos" (E2 MP).

Ressaltamos que o encontro referido pela educadora, aconteceu apenas no mês de junho, o que nos leva a crer que a família é chamada à escola apenas quando esta determina. E, uma escola que deixa explícito em sua proposta pedagógica que a participação da família é importante e necessária deverá encontrar formas mais eficazes para garantir que a família tenha uma participação mais efetiva em seu cotidiano.

Porém, tanto nos depoimentos dos pais quanto dos educadores, a escola está sempre aberta para dialogar.

"Aqui a escola está sempre pronta para atender. Em qualquer hora" (F6 PP)

"A escola é muito boa, a gente pode conversar quando precisar, eles sempre atendem a gente" (F5 PM).

"Olha, nós chamamos os pais para pequenas reuniões, nós promovemos entre eles pequenos encontros a nível até em própria sala de aula, às vezes uma classe que de repente precisa ser trabalhada de uma forma diferente, nos reunimos todos os

professores dessa série, convidamos os pais, então a presença dos pais para nós é importante” (E8 PP).

No entanto, apesar da escola oferecer abertura para os pais, o que significa um avanço nas relações escola/família, o chamamento e as discussões ainda ficam na maioria das vezes por conta dos problemas “provocados” pelos alunos. Hoje, a família é convocada a assumir os problemas dos filhos na escola e se assim não for, ela mesma se transforma no problema, aos olhos da escola.

A participação da família ainda é encarada pela maioria dos educadores como obrigação unicamente no acompanhamento do rendimento escolar. Com exceção dos diretores, em nenhuma outra fala, a questão da participação da família aparece como parceira na gestão de uma escola democraticamente administrada. Afirmação que pode ser constatada através da fala abaixo:

“Eu tento em vários momentos, eu procuro propor atividades que vise a participação dos pais, os pais escreverem no caderno, darem um depoimento deles, tem um momento para olhar o caderno do filho. No primeiro dia de aula eu já faço uma listagem de normas que ele tem que seguir e peço que os pais assinem, as avaliações que são feitas em sala de aula eu peço que os pais assinem. [...]” (E9 Escola GP).

Neste contexto, as considerações de Martins (1997, p.54), explicam essa situação exposta pelo deponte

A escola que se queira cidadã depende de construção/reconstrução, junto com o domínio do instrumental básico de conhecimentos, de atenção ao manejo das informações e às condições e metodologias de aprendizado. Mais que o domínio dos conteúdos básicos, a escola marca pelas relações pedagógicas que proporciona, pela intensificação de possíveis chamados à participação, já que nem sempre encontra o eco esperado e a resposta ativa da população. Por desinformação, desinteresse, acomodação? Talvez. Porém, não se pode esperar grande participação dos cidadãos se eles não sabem onde, como ou para quê participar.

Nesse sentido, observando o processo histórico, a família de classe trabalhadora aqui no Brasil não aparece como problema antes da escola tornar-se uma instituição pretensamente democratizada. Assim, já nos anos 20 e 30, surgiu a necessidade urgente de normalizá-las, também. O discurso renovador assumia o binômio modernização-democratização como projeto político.

Nas décadas de 1930 e 1940, houve séria intervenção do poder público na questão da educação. “O objetivo dessa intervenção era construir o cidadão-trabalhador, de modo que o acesso ao restrito universo da cidadania dar-se-ia pela inserção no regulado e controlado mundo do trabalho” (DUARTE, 2000, p.169).

A partir de 1937, as Forças Armadas e o Exército adquiriam um papel fundamental na construção da pedagogia do Estado Novo. O Projeto que particularmente ocupou o lazer e o tempo livre dos pobres e trabalhadores da cidade foi das Forças Armadas. As justificativas simbólicas desse projeto estavam na figura de Olavo Bilac¹⁸. O ideal de Bilac era formar o cidadão-soldado para o qual o serviço militar obrigatório desempenharia papel fundamental, ao operar a interpenetração entre povo e Exército, de tal maneira que essa junção seria a precondição para

[...] o triunfo da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. É a instrução primária obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e física obrigatória (BILAC citado por DUARTE, 2000, p.169).

¹⁸ A eclosão da Primeira Guerra Mundial, na Europa, e o conseqüente envolvimento brasileiro em função do torpedeamento de navio que singrava águas internacionais, levam o Exército a participar do conflito. Integraram o esforço de guerra os homens públicos sensibilizam-se, convencidos pela pena brilhante de Olavo Bilac, da necessidade da introdução, no Brasil, do Serviço Militar Obrigatório. "Se todos os cidadãos usufruem das benesses da Pátria, nada mais justo de que todos participem de sua defesa. NOVO impulso no preparo profissional: a modernização do exército nos primórdios da República. Disponível em: <<http://exercito.gov.br/01Instit>> Acesso em: 22 fev. 2004.

O ideal era inculcar bons hábitos higiênicos e uma disciplina racional, contribuindo para a criança tornar-se um adulto saudável. O interessante é que os educadores ainda pensam desta forma, como podemos observar nas falas a seguir:

“A escola passou a assumir coisas que não são delas, mas é que principalmente quando os alunos são mais pobres a gente tem que tomar algumas atitudes. As vezes até banho a gente tem que dar” (E17 GP).

“Seria muito importante se a gente fizesse palestras para mostrar aos pais a importância da higiene e dos bons costumes, porque aqui as crianças são de uma classe mais baixa e muitas vezes os pais não têm essa noção” (E4 PP).

Aqui, evidencia-se um paradoxo pois se, por um lado o educando não pode ser submetido a constrangimentos, e para isso o Estatuto da Criança e do Adolescente está posto, por outro, a escola submete o educando a situações vexatórias, dando banho, cortando unhas, colocando-se como a única alternativa para solucionar os problemas de higiene do aluno, pois a idéia é de que a família não pode fazê-lo.

Retornando o resgate histórico, verificamos que a partir dos anos 50, com o aumento da demanda industrial, cabia à escola efetivar a aculturação de todos os que iam sendo deixados à margem da nova realidade e produzir mudanças culturais que atingissem toda a população, o que o Cunha (1997) denomina de “raciocínio ambientalista”. Nessa perspectiva, pobreza material ocasionava, automaticamente, pobreza espiritual, má formação do caráter e até mesmo desvio psíquico. E a fala abaixo mostra que, ainda hoje, o pensamento em relação aos alunos pobres não se modificou.

“Não é porque ele é pobre, mas é que quando a criança vive nessas condições é complicado, geralmente eles dão problema. Eu tenho alguns alunos que moram na favela e os pais não ajudam muito, porque bebem, as mães não trabalham. Eu tenho um aluno que a família dele vive de catar papel. Tenho um outro que é problemático, a gente não consegue lidar com ele” (E7 GP).

Essa fala é permeada de significados, primeiramente porque a relação da pobreza com aluno “problema” se caracteriza pelos conceitos pré-estabelecidos pela escola. Pobreza está vinculada a problemas. Na seqüência da fala, observamos também o certo preconceito em relação à profissão dos familiares, que de certa forma não conseguem auxiliar seus filhos naquilo que a escola deseja.

Assim, faz-se necessário que a escola avance no sentido de entender cada membro de uma família como pessoas que possuem o direito de exercer cidadania, de participar da construção da sociedade em que seus filhos estão inseridos. Talvez o conhecimento que possuem não seja o conhecimento desejado pela escola, mas ele existe e poderia ser partilhado. A luta pela sobrevivência faz com que o homem busque alternativas até então inexistentes e muitas das famílias possuem essa trajetória.

Nesse sentido, também a escola deverá ultrapassar a visão do senso comum existente acerca da participação da família na escola e buscar uma base epistemológica consistente que possa dar suporte para análises e reflexões e possa concretizar-se uma verdadeira *práxis*¹⁹.

Buscando solucionar a dicotomia entre teoria e prática, Micotti (1996) propõe a necessidade de se ultrapassar o empirismo cego, sem orientação teórica, e buscar elaboração das informações através da reflexão e análise de estudos teóricos realizados por outras pessoas.

Na continuidade deste resgate histórico, em 1956, Anísio Teixeira funda o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacional²⁰ (Presidente da

¹⁹ Neste aspecto, a *práxis*, caracteriza-se por “uma atitude material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1968, p.3). Schön citado por Pérez Gómez (1992), por sua vez, propõe o desenvolvimento de um processo de “pensar a prática”, de forma individual e coletiva, através do “conhecimento na ação”, da “reflexão na ação”, “da reflexão sobre a ação” e da “reflexão sobre a reflexão da ação”.

²⁰ Pelo Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, foram instituídos o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais. [...]O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência em relação à expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou

época era Juscelino Kubitschek²¹). O discurso desenvolvimentista difundido por intermédio dos Centros de Pesquisas continha proposições desqualificadoras da família pobre (quistos culturais, subculturas regionais, fora da cultura nacional) e, de modo geral, de todas as parcelas da população que fossem de encontro ao modelo de sociedade então idealizado.

Segundo Cunha (2000, p.464), “Cabia à escola regenerar todos os que estivessem submetidos a condições ‘subculturais’, inserir crianças e jovens – e mesmo adultos – na trilha da normalidade para que pudessem contribuir para o progresso do país.” E se a escola tinha a missão de normalizar as famílias excluídas da modernização, deveria, ela própria, ser normalizada. A escola e a ordem social estavam sob crítica, então.

Porém, nos anos 60 e 70, com o golpe militar, acentuam-se as teorias da “deficiência cultural”²² e da “educação compensatória”²³. Volta-se à estaca zero. A escola não mais está sob críticas.

ineficiência de nosso ensino. TEIXEIRA, Anísio. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.25, n.61, p.145-149, jan./mar. 1956.

²¹ Juscelino Kubitschek – Em 1955 foi eleito para a Presidência da República, cargo que exerceu de 31/01/56 a 31/01/61. BRASIL 500 anos: 1939-1999. São Paulo: Abril, 2000.(Fascículo 12).

²² Ao colocar em cena a deficiência cultural, esse ideário motivou duas estratégias de intervenção, a modificação da família e a substituição da família. A primeira implicava atuar sobre o ambiente doméstico com o intuito de transformá-lo, vale dizer, normalizá-lo segundo parâmetros tidos como corretos; o segundo enfoque sugeria novas coordenadas de organização do sistema escolar para corrigir, ou compensar, supostas distorções encontradas na pessoa do educando. A esse intuito normalizador da criança escolarizada convencionou-se denominar “educação compensatória”, cuja iniciativa exemplar foi o programa *Head Start* desenvolvido nos Estados Unidos em meados dos anos sessenta. KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Achimé: 1992. ARROYO, Miguel. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular, n. 8)

²³ Os programas de educação compensatória, desenvolvidos principalmente na década de 70, visavam suprir a deficiência cultural das camadas empobrecidas da população. De acordo com a teoria do déficit cultural, a falta de conhecimento e as características do próprio meio cultural das crianças pobres eram os principais fatores responsáveis pelos índices de evasão e repetência escolares. KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, p.54-62, ago.1982. PATTO, Maria Helena de Souza. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. MELLO, Guiomar Namo de Mello (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1986.

Cunha (2000, p.464), contribui alertando que

Devemos lembrar que a família definiu-se, historicamente, como instituição que credita à escola a responsabilidade por instruir e educar seus filhos de acordo com os padrões mais avançados da ciência. De outra parte, a escola deseja que pais e mães assimilem os conhecimentos científicos disponíveis e compreendam o trabalho dos professores – caso contrário, que se afastem do terreno educacional. Ambas as expectativas resultam do processo histórico de desqualificação da família para educar e da elevação da escola ao patamar de único dispositivo capaz de fazê-lo.

Esse processo histórico de desqualificação da família e enaltecimento da escola contribuiu para o que Sposito (1990, p.53) coloca ao afirmar que a presença dos pais e usuários continuou a integrar o ideário pedagógico nas últimas décadas, destacando que

Tal participação foi considerada tão importante no regime autoritário, que passou a ser compulsória a partir da década de 70, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade da criação de alguns canais, como as Associações de Pais e Mestres, tuteladas por regras burocráticas, ou seja, estabelecendo uma condição de 'cidadania 'sob controle.

Martins (1997, p.55) contribui com a afirmação acima, colocando que:

Numa perspectiva histórica, pode-se inferir que a participação reafirma-se, volta a ser presente na vida nacional, que se surge do discurso oficial a partir de 1974-75. Quando já se prenunciava o fracasso, o esgotamento do modelo econômico imposto pelo golpe militar de 1964, começa a surgir de forma muito presente a palavra participação, planejamento participativo. O discurso vai se generalizando nos Ministérios da Educação, Saúde, Interior e Agricultura. Uma das razões é que começava a surgir, precisamente a partir de 68/69, um movimento popular, participatório das classes populares. Ele começa a assustar, devido a se encontrar associado ao fracasso do modelo econômico. A partir daí, há necessidade de consolidar uma hegemonia ou de continuar aquela exercida sobre a classe dominada. É necessário apropriar-se do movimento popular, da participação que surge como processo de lutas, para transformá-la em uma participação outorgada, concedida. O fato de o Estado começar a falar em participação significa a busca da legitimação e uma cooptação do movimento que nasce na base. Quando se fala em participação, em nível de discurso, é porque o discurso tem uma função fundamental de caráter consensual. O discurso é unificador, porque é geral e abstrato. Ele tenta anular as diferenças que existem no real e na prática. Então, a participação torna-se equívoca: não claramente definida e apresenta certos limites, os próprios interesses da classe dominante .

A partir dos anos 80²⁴, a escola já não consegue cumprir suas metas socializadoras e normalizadoras, se é que um dia as cumpriu. Começa então, a elaborar um discurso que “devolve” às famílias a responsabilidade pela educação. (BRASIL, 500 anos..., 1999)

Mas eram tempos de transição e, segundo Martins (1997, p.75)

A década de 80 acabou por incidir, fortemente, nas condições de vida das pessoas. As estatísticas revelam um quadro dramático: aumento da mortalidade infantil, da marginalidade, insegurança nos grandes centros urbanos, sistemas de educação paralisados e a desesperança crescente para as pessoas comuns.

Segundo análises econômicas, o crescimento foi tão pequeno que pode-se afirmar que a década de 1980 foi uma *década perdida*. Entretanto, no que se refere a participação política, podemos afirmar que foi uma década de ganhos. A participação política popular tornou-se efetiva em manifestações populares e nas eleições, primeiramente com a eleição para governadores, posteriormente nas *Diretas Já* e nas eleições para Presidente da República em 1989. Voltamos a expor idéias e concepções, ainda que não estivessem muito claras, pois ainda carregávamos “ranços e seqüelas” do período governado pelos militares. Justifica-se aí a falta de clareza em relação a participação comunitária.

A década de 1990, para os brasileiros, também foi um período de baixo crescimento econômico e de avanços iniciais na área social. Para a economia, a educação e a saúde, podemos concluir que foi uma década de conquistas acanhadas. Mas para o emprego, a renda e a segurança pública, podemos dizer que foi, uma década perdida. (BRASIL 500 anos..., 1999).

²⁴ A respeito dos anos 80 e 90 ler mais em FURTADO, Celso. **O capitalismo global**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. RADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

O aprisionamento da economia, refém das altas taxas de juros, impediu o desenvolvimento da economia, o desenvolvimento da produção e a geração de novos empregos, aumentando o desemprego e a precarização das condições de trabalho. O rendimento médio dos trabalhadores encolheu.

O Censo 2000, do IBGE, revelou que o Brasil praticamente universalizou o acesso ao Ensino Fundamental e obrigatório. Matriculamos mais de 95% das crianças entre 7 e 14 anos na escola. Ampliou-se a oferta de vagas ao Ensino Médio e à Educação Superior. De um modo geral, houve melhoria significativa nos níveis de escolaridade. A média de anos de estudo dos homens saltou de 5,1 para 5,9 anos e a das mulheres de 4,9 para 6,8 anos. (PRIMEIROS RESULTADOS DA AMOSTRA..., 2003).

A proporção de brasileiros que têm 11 anos ou mais de estudo aumentou de 13,8% para 19%. Mas a qualidade do ensino piorou. Antes tínhamos uma educação melhor, porém elitizada. Na década de 90 a educação assumiu um caráter universalista, a cobertura foi ampliada, no entanto, houve perda em sua eficiência.

Diante do exposto, a família passa a tomar um lugar de destaque na escola, pois a mesma necessita de apoio para superar os problemas emergentes.

2.3 A participação da família na escola no contexto atual

Ao abordar o tema das relações entre escola e família, devemos notar, logo de início, que lidamos com duas instituições de caráter educacional imbuídas da missão de conduzir pessoas, levando-as do lugar e do estado em que se encontram no presente para um espaço futuro, supostamente melhor, mais desejável, superior. Família e Estado são instituições sociais que gravitam em torno de um mesmo centro, o educando, seja ele criança ou jovem ou, em alguns casos, adulto – o ser educável, o indivíduo que se desenvolve da infância à maturidade, o ser social envolvido nas tramas culturais e políticas de seu meio (CUNHA, 2000, p.447).

A intensidade das relações entre família e escola variam enormemente, estando relacionadas aos mais diversos fatores: estrutura e tradição de escolarização das famílias, situação econômica e social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, etc.

No que se refere à educação, o Estado considera as famílias como contribuintes potenciais no funcionamento da escola. A família é considerada diretamente co-responsável pela administração e fiscalização desse serviço público.

Quando iniciamos a pesquisa, o Governo Federal investia constantemente, principalmente através da mídia televisada, expondo a importância da participação da família na escola. Projetos como “O dia da Família na Escola” foram implantados nesse período. Também, a Rede Globo de televisão, investia e investe no Projeto Amigos da Escola, estimulando a participação da comunidade na escola.

Mas, quem deve assumir efetivamente este compromisso é a escola. Caso contrário, será mais uma obrigação imposta e seu cumprimento se dará, como é mais freqüente, em uma agitada e conturbada preparação para o “O dia da família na escola”. Também não é somente pelo estímulo a participar, encontros para reuniões, palestras, dentre outros eventos, que a família deverá ser convidada a participar da escola.

Segundo Carvalho, M. C. (2000, p.16),

Há no desenho da política social contemporânea um particular acento na microssolidariedades e modalidades de atendimento ancoradas na família e na comunidade. Fala-se hoje menos em hospital e mais em internação domiciliar, médico familiar, cuidador domiciliar, agentes comunitários de saúde. Já se questiona a escola do tempo integral, propondo-se em seu lugar a jornada educacional de tempo integral. Projetava-se uma escola de tempo parcial conjugada a outros programas e serviços complementares que ampliem as oportunidades e estímulos no desenvolvimento infanto-juvenil. A família é revalorizada na sua função socializadora. Mais que isso: é convocada a exercer autoridade e definir limites. Espera-se uma socialização mais disciplinar e menos permissiva junto a

crianças e adolescentes. Espera-se da família uma maior parceria – participando com a escola no projeto educacional destinado a seus filhos. Fala-se hoje igualmente em comunidade presente na escola.

Uma comunidade que é chamada a participar, mas que não é respeitada em suas diferenças culturais, já que produtos culturais, como papéis sociais, influenciam as condições de vidas dos indivíduos. A família que a escola vê e projeta ser a do aluno, nem sempre é a família em que o aluno está inserido. Conforme já observamos no capítulo I, a diversidade de formações familiares que estão se delineando no cotidiano.

A esse respeito Medeiros (2000, p.61) coloca que

O que se deve destacar é que a família não deve ser vista como uma unidade hierárquica em que as relações de dominação são verticalizadas, partindo do chefe (autoridade absoluta) em direção aos filhos (autoridade nula). O que a atenção aos papéis destaca é que o poder está difundido na família. Há, evidentemente, desigualdades na distribuição desse poder, mas isso não quer dizer que há um absolutismo do chefe de família. Talvez seja mais proveitoso ver a família como uma estrutura de poder composta por lideranças para situações específicas do que como uma estrutura totalmente hierarquizada em torno do chefe.

Nem sempre o núcleo pai/mãe/filhos é a formação da família dos alunos e, isso a escola nem sempre consegue visualizar. Há uma diversidade em relação àqueles que passam a ser responsáveis por eles. Podem ser os tios, os avós, irmãos mais velhos, instituições sociais, parceiros ou parceiras das mães ou pais, entre outros que passam a constituir a família das crianças e adolescentes.

A participação da família na escola está garantida em forma de lei pela LDB 9394/96. No âmbito estadual, a Deliberação CEE/PR 014/99²⁵ normatiza a elaboração da Proposta Pedagógica²⁶ das Escolas do Paraná e exige a participação

²⁵ Deliberação 014/99 – ESTADO DO PARANÁ - Indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica.

²⁶ A respeito de proposta pedagógica e projeto pedagógico ver , DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípios Científicos e Educativos**. São Paulo: Cortez, 1991; DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994; DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. VEIGA,

da família na escola. O Estatuto de Associações de Pais e Mestres (APM) e Estatuto do Conselho Escolar confirmam tal exigência.

No que se refere a participação sistematizada e normatizada, constatamos que a participação da família está garantida. Mas, isso não garante a efetiva participação, pois todos os Projetos Pedagógicos deveriam pautar-se na LDB 9394/96 e na Deliberação 014/99, onde em seu artigo 2º é explícita ao deliberar que “A elaboração da proposta pedagógica envolverá todos os segmentos da comunidade escolar”.

Portanto, a participação da família deveria ser obrigatória durante a elaboração da proposta pedagógica, pois a família faz parte da comunidade. Mas, o que se pode constatar, é que as Propostas Pedagógicas são elaboradas por um grupo pequeno de educadores. Ainda que a escola se esforce para garantir a participação de vários segmentos, a Proposta Pedagógica acaba sendo um “recorte e colagem” de idéias isoladas, nem sempre compatíveis umas com as outras, nem sempre discutidas e o que é pior, nem sempre revistas, repensadas ou reelaboradas.

Além disso, as Propostas Pedagógicas até então não contaram com a efetiva colaboração da família. Assim, se muitos dos educadores desconhecem na íntegra a Proposta Pedagógica da Escola, é quase evidente que a família também a desconheça. Assim, seguindo esse raciocínio, a participação da família na escola não está efetivamente garantida no processo de gestão democrática.

Também as Associações de Pais e Mestres, como podemos observar, ainda atendem apenas aos interesses que a escola julga serem importantes e

necessários. Não há eleição com objetivo de democratizar o sistema, na verdade como podemos constatar nas falas abaixo:

“Eu fui convidada porque eu já tinha participado de outras APMs e a diretora falou que precisava alguém de confiança” (F8 PP).

Ainda que a escola se defenda colocando que muitos pais não querem assumir a responsabilidade de assumir uma APM, o processo de eleições não pode ser visto apenas como um cumprimento da Lei e sim como um momento de construção de democracia. Escolher os integrantes da APM apenas pelo critério da “confiança”, poderá levar a escola ao equívoco de transformar a família em executora de tarefas obrigatórias e não partícipe do processo de gestão da escola.

Os Conselhos Escolares também são obrigatórios nas escolas conforme explicita o Estatuto do Conselho Escolar do Estado do Paraná, porém, a fala abaixo expressa que a ação é bem restrita:

“O Conselho Escolar, que é o Conselho mais deliberativo, ele vai tratar mais assim, das decisões que a escola precisa tomar. As decisões mais importantes. Acontece um fato mais importante na escola em relação a professor, a aluno, que foge a alçada da direção, que ela não sabe que medida tomar, nesse momento é reunido o Conselho Escolar onde estão presentes representantes dos professores, funcionários da sociedade civil, dos pais, a direção participa, mas numa votação ela só vota se houver empate” (E1 MP).

Verificamos novamente, que é a escola que define o que deve ser feito e quando deve ser feito. Ainda hoje, muitas das propostas para envolver a família na escola pautam-se em ações normalizadoras que pretendem atingir aspectos visíveis da organização familiar. Tentar impor regras sobre os comportamentos socialmente observáveis dos membros da família. Recursos como palestras informativas e trabalhos escolares, em que as crianças são utilizadas para transportar normas educativas, são empregados dentro do espírito de reeducação dos pais, mantendo-se sempre um certo distanciamento entre os saberes científicos e a autoridade dos

professores, de um lado, e a ignorância dos familiares, de outro. Esse paradoxo pretendemos analisar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

REFERENCIANDO A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA PRÁTICA ESCOLAR

Hoje, matricular os filhos na escola é um ato tão “natural” que os pais o praticam sem refletir ou questionar a respeito dos motivos que os levam a fazê-lo. O fato é que se indagados a respeito, freqüentemente respondem que a escola é o local ideal para que seus filhos garantam o “futuro”.

E na verdade, a escola na atualidade, é indispensável não só para a formação profissional mas, principalmente, para a integração da pessoa ao mundo da comunicação escrita que domina o cenário cotidiano.

Os pais, qualquer que seja a classe social a que pertençam, não querem que a escola apenas instrua seus filhos. Querem que ela os eduje no sentido mais amplo da palavra, que transmita valores morais, princípios éticos, padrões de comportamento. Há muito se fala na escola como espaço de formação da personalidade do futuro adulto. (CUNHA, 2000, p.450).

Essa afirmação está posta nas falas dos depoentes e confirmam as expectativas que os mesmos possuem diante da escola. Os pais acreditam que o conhecimento que a escola passa²⁷, somente ela poderá fazê-lo, depositando a confiança na escola como segurança do futuro de seus filhos.

²⁷ Sem negar o valor da educação informal em outros espaços sociais, a escola é lugar, por excelência, onde o processo de construção do conhecimento se dá de forma sistematizada. Dentre outros desafios, ela deverá construir formas de enfrentamento para as novas exigências da sociedade que se anuncia, caracterizada pelo avanço irresistível e acelerado da revolução científico-tecnológica, com todas as suas contradições, num mundo marcado pelas desigualdades e consequências em todos os setores (MARTINS, 1997, p.43). Embora todos tenham o direito formal de serem representados nos debates acerca do capital cultural que será declarado conhecimento legítimo e transmitido às novas gerações de estudantes – o conhecimento de que grupos, de que modo e para quem, - existe ainda uma tradição seletiva na qual o conhecimento específico de apenas alguns grupos torna-se conhecimento oficial. (APPLE, 1997, p.101)

“A escola sempre foi importante desde o tempo em que eu era pré adolescente. Hoje eu sou quase bisavó. O estudo é importante sempre, porque aquele que estuda mais e aquele que sabe mais sempre vai ter lugar melhor na vida. Sempre vai ter uma chance maior naquilo que vai fazer. Porque como a gente brinca lá em casa, até para ser bandido tem que ser inteligente, porque senão vai ser capacho do outro que vai ser chefe” (F7 MP).

“Por que não somos educadores, somos educadores da casa, mas não educadores da escola. E se você não colocar um filho na escola ele não tem profissão, não tem moral, ele não vai ter condições de viver na sociedade” (F13 PP).

“Participar da escola é uma maneira de aprender a lidar com os filhos, às vezes pensamos que estamos acertando e não estamos” (F5 MP).

As falas não se limitam a vislumbrar um futuro promissor no aspecto econômico, mas também no que diz respeito a assimilação de saberes que podem libertar o homem das garras da opressão e, é na escola também que os filhos poderão compreender e apreender os valores necessários para que tenham uma vida digna e adequada aos padrões que os pais entendem ser os mais oportunos e pensam que a escola pode lhes ensinar a educar seus filhos.

Mas isso nos leva a levantar um questionamento: Será que diante dessa insegurança que a família têm em relação a educação de seus filhos, a mesma poderá efetivamente participar da gestão da escola?

Nesse aspecto, Freire (1999, p.29), afirma que

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

E os pais também acreditam que a escola poderá assegurar um futuro promissor, depositando a esperança de ver seus filhos seguros, com condições e oportunidades de enfrentar o mundo com dignidade. Para eles, a escola aparece como redentora na obstrução dos percalços que o ser humano enfrenta diante da sociedade.

Contribuir para que família vá para a escola não é uma tarefa fácil e educar a família para isso torna a tarefa ainda mais penosa, mas, se a escola compreender o seu compromisso político diante da sociedade, é bem provável que teremos futuros pais sendo preparados para a construção de uma sociedade participativa.

As falas das famílias revelam novamente a importância que a mesma atribuí a escola.

“A escola é tudo, ainda mais a gente que é de classe mais baixa. Quem tem dinheiro tem mais facilidade para encontrar emprego” (F6 GP).

“A gente sabe e a gente aprende que a primeira sociedade é a família, da família você parte para formar um monte de outros grupos, que em cada um vai formar uma sociedade, para conviver em sociedade você tem que respeitar todos os limites colocados. A escola vem a ser nesta sociedade, sem ser a família que é o alicerce, seria a primeira parede a ser construída, porque veja bem como que uma criança vive, um adulto vive sem saber ler e escrever e isso embora dentro de casa a gente possa fazer, não vai ter aquele reconhecimento que é básico para qualquer futuro que você tenha que sair brigando por qualquer trabalho” (F7 MP).

Como percebemos, para a maioria das famílias brasileiras a escola é uma das, ou talvez até a única possibilidade de ascensão social, de garantia de futuro profissional. Se a escola compreender essa sua verdadeira função social, aí talvez a participação da família na escola se efetive como forma de parceria na construção de uma escola que atenda aos anseios da comunidade. Conhecer melhor a dinâmica do mundo do trabalho e do mundo político contribuirá para a escola dinamizar o processo.

Neste contexto, a educação deve ser

[...] uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (FREIRE, 1999, p.110).

Assim, considerando as expectativas expressas pelas famílias em relação à escola, a necessidade de promover a articulação entre a escola e a comunidade a que serve é fundamental. O entendimento de que a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização, de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias.

3.1 As concepções da família e da escola acerca da participação

Apesar da Lei preconizar a gestão democrática²⁸, só será construído um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela for concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas. Não há canal insititucional que venha a ser criado no sistema de ensino, que, por si só, transforme a qualidade da educação se não estiver pressuposta a possibilidade de redefinição e se não existir uma vontade coletiva que queira transformar a existência pedagógica concreta.

Nesse sentido, a cidadania, como síntese de direitos e deveres, constitui-se fundamento da sociedade democrática. A democracia é importantíssima no âmbito político; mas, para efetivar-se, de fato, como mediação de uma vida social norteada por princípios histórico-humanos de liberdade, ela precisa impregnar toda uma concepção de mundo, permeando todas as instâncias da vida individual e

²⁸ APPLE, Michel; BEANE, James (Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997 e BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997, ocupam-se do estudo do tema.

coletiva. Assim, embora vital, não basta haver regras que regulem pelo alto, fazendo ordenamento jurídico-político da sociedade. É preciso que cada indivíduo pratique a democracia. Daí a relevância do exercício concreto e cotidiano da cidadania: só há sociedade democrata com cidadãos democratas (PARO, 2001, p.10).

Porém, para que a autonomia de todos os membros inseridos neste processo de gestão democrática efetivamente ocorra, torna-se essencial que os membros dos diversos grupos sociais possam ter percepção de sua autonomia como indivíduos.

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e família, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que se caracteriza como uma categoria eminentemente democrática, tornando o processo da construção da democracia uma teia na qual as conquistas individuais vão potencializar novas conquistas coletivas e vice-versa.

Segundo Portocarrero (1994, p.48)

Trata-se de estabelecer relações entre os saberes, todos considerados como possuindo uma positividade específica – a positividade do que foi efetivamente dito e deve ser aceito como tal – para que destas relações surjam, em uma mesma época ou em épocas diferentes, compatibilidade e incompatibilidade que permitam individualizar “formações discursivas” e traçar as diversas configurações dos campos do saber.

Nesse sentido, rediscutir as relações entre os diversos grupos sociais presentes nas escolas, as metodologias e conteúdos de ensino, com a participação autônoma de todos, é uma necessidade democrática, pois, só assim, esta condição poderá contribuir para a democratização dos meios de decisão política, não só na

esfera do Estado, como no conjunto da vida social cotidiana. E as falas dos entrevistados revelam alternativas para que as famílias dos alunos possam estar presentes e participando efetivamente na escola.

“Para aproximar os pais, seria necessário projetos para aproximar, promover encontros entre os pais e filhos, como cursos de aprendizagem, um exemplo é o curso de informática, alfabetização, jogos. Mas teria que ser à noite, ou sábado. No início seria difícil, mas a escola não poderia desistir. Deveria insistir” (E5 MP).

“A escola deveria promover mais união dos pais, alguns não participam por falta de conhecimento, promover encontros para entrosar filhos e pais. Nos sábados por exemplo, porque durante a semana os pais trabalham” (F4 PP).

Diante do exposto nas respostas, tanto educadores, quanto família, possuem clareza em seu discurso quanto a importância de se encontrar estratégias para que a participação da família na escola se efetive. Evidenciando que *“A escola deveria promover mais união dos pais”*. *“[...] no início seria difícil, mas a escola não poderia desistir”*.

A esse respeito, Apple e Beane (1997, p.24), colocam que “O trabalho necessário para organizar e manter viva uma escola democrática é exaustivo e cheio de conflitos”, mas faz-se imprescindível que os educadores se mobilizem no sentido de promover a democratização do sistema de ensino.

E para que a democratização aconteça, a escola deverá assumir o compromisso de envolver-se e buscar alternativa para que efetivamente isso ocorra. A família gosta de participar das atividades que a escola oferece. O que pode ser verificado nas falas dos pais/responsáveis pelos alunos.

“É muito bom a gente poder vir para as festas e ajudar um pouquinho a escola. Ah.. e também é bom porque a gente que é pobre não tem muito lugar para ir, aí quando tem festa na escola é divertido (F3 GP).

“É muito bom poder ajudar a escola. E essa aqui recebeu uma pintura nova com a ajuda dos pais. Com o dinheiro que a APM arrecadou das contribuições espontâneas, rifa e festa” (F3 MP).

Nas declarações dos depoentes, observamos claramente o respeito e o orgulho que se manifestam quando a eles são atribuídas pela escola funções específicas. Apesar de que, conforme constatamos, tanto educadores, quanto as famílias, admitem que a “*participação dos pais poderia ser mais efetiva*”, mas ainda assim, as famílias que efetivamente participam valorizam sua participação e se sentem honrados por estarem “*ajudando na construção de uma escola melhor*”.

Se por um lado promover festas e, freqüentemente, o objetivo da escola em fazê-las é obter lucro e não como forma de integrar a família à comunidade escolar, apesar dos educadores entrevistados serem unâimes em dizer que as festas “*dão mais trabalho do que lucro*”, por outro, a família gosta de participar e se sente parceira na construção da comunidade escolar. A escola para a família, passa a ser um ponto de encontro, uma oportunidade para um momento de “*lazer e terapia*” como dizem as mães que participam do Clube de Mães.

Assim, mesmo que as falas não manifestem a participação da família como parte integrante de uma gestão democrática, pais e educadores entendem como primordial e necessária a presença da família na escola.

Segundo Martins (1997, p.58)

Como cidadãos, todos têm o direito e o dever de acompanhar e participar da vida pública. O despertar da cidadania é o grande fato político da atualidade. A informação, a cultura, a educação, a mídia e as diversas forma de acesso ao conhecimento constituem um eixo essencial de recuperação da democracia. Não se pode esperar participação efetiva de uma população à qual se vedou o acesso aos instrumentos decorrentes: educação e informação.

E essa presença, a qual refere-se a autora, deverá ser promovida pela escola, visto que é ela a instituição oficial para promover o conhecimento científico. E se, a participação da família na gestão da escola está expressa em Lei, é a própria escola que deverá difundir junto às famílias essa participação. A família participou da

elaboração da Lei e nem sabe exatamente como devem aproximar-se da escola. Foi sempre a escola quem ditou as regras.

Além disso a sociedade mudou. O mundo do trabalho mudou. Buscar o sustento da família não é tarefa tranquila e nem fácil. A escola deverá ter claro que a família não é mais aquela composta por pai, mãe e alguns filhos e nem mesmo que a família está a disposição da escola sempre que for convocada. E isso os pais/responsáveis entrevistados expressam em suas falas:

“Para a escola trazer mais pais para a escola seria bom que fizessem passeios, encontros, principalmente no final de semana e à noite” (F8 GP).

“Acredito que muitos não participam da escola porque estão sempre correndo atrás do sustento, do dinheiro, da comida. Mas, muitas vezes não sabem como se aproximar, chegar. A escola é um lugar inacessível. Sentem vergonha, medo, porque acham que na escola as pessoas falam bonito demais” (F1 PP).

“Para ter mais participação da família, eu acho que a escola tem que persistir, fazer mais convites” (F5 MP).

As falas revelam o quanto a escola ainda deverá investir na tarefa de convencer aos pais de sua responsabilidade e importância na participação da construção da escola. A gestão participativa exige um verdadeiro trabalho de animação popular, muito paciente, requerendo muito respeito a opiniões divergentes, capacidade de ouvir e um diálogo que considere o outro como um parceiro competente. “É bom relembrar que uma prática democrática pressupõe, sobretudo, a convivência com a diversidade, fator indispensável à geração de uma nova cultura na escola e na sociedade” (COSTA e SILVA, 1998, p.109). Embasados nessa afirmação é que passaremos a analisar as concepções da família e da escola acerca da participação.

Buscar alternativas em conjunto facilita o processo, pois há mais gente envolvida e, portanto, mais chances de chegarmos a uma solução mais satisfatória. Fortalece o grupo, pois se criam ou se intensificam os laços entre as pessoas; ocorre o aprofundamento do conhecimento de uns sobre os outros e de cada um sobre si mesmo, como elemento desse grupo. Isso é verdadeiro tanto na dimensão de um problema de sala de aula, envolvendo professor e aluno, quanto entre professores no grupo de trabalho ou entre professores e equipe de direção ou entre escola e família. O conflito pode assim ser construtivo, porque busca alternativas para sua superação em que grupos e indivíduos cresçam.

E esse compromisso é expresso na fala abaixo:

"A beleza da elaboração da proposta pedagógica, da efetividade dela é justamente a abertura que nós temos a todos. Nós ouvimos, às vezes uma pessoa simples ela contribui de uma maneira muito efetiva para que a escola repense o seu papel, que a escola se modifique, para nós não fazemos diferenças práticas, em ouvir, em tomar medidas, todos são muito respeitados, cada um dentro do contexto em que vive, até agora não tivemos dificuldades, nem em sala de aula, o convívio é muito bom" (E2 MP).

O discurso democrático e da promoção da cidadania foi incorporado pela educadora, principalmente quando a mesma coloca que o saber do outro deve ser considerado. Faz parte de uma dinâmica de uma proposta de relacionamento intensivo entre profissionais da educação e a família. Nota-se também um discurso de compromisso de relevância social, de consciência de condições para realizá-lo, entre os quais está a facilidade de diálogo. É o direito do cidadão de opinar, de ser ouvido, de participar das decisões comunitárias. Nesse sentido Gintis citado por Apple (1997, p.36), coloca que

[...] os direitos da pessoa envolvem igual tratamento aos cidadãos, liberdade de expressão e movimento, igual acesso à participação na tomada de decisões nas instituições sociais e reciprocidade nas relações de poder e autoridade.

Afirmção que também aparece na fala abaixo, demonstrando que também a família sabe da importância de sua participação e responsabilidade diante da vida comunitária. Que sabem da importância do envolvimento no ambiente onde seus filhos estão tendo preparo para ter um “futuro garantido”, onde seus filhos estão sendo educados de forma tão eficaz ou melhor que nos próprios lares, porque acreditam que a escola é o melhor lugar para que isso ocorra.

“Olha participar para mim é dar a minha opinião e poder ouvir a opinião do outro, ajudar a decidir. Acho que isso é participar. Lá na escola através de reuniões, quando a gente é convocado para a festa junina, manda o filho. Pode ser com idéias, por exemplo a festa sempre precisa de brincadeiras novas, e a escola oferece essa liberdade de chegar e propor. Claro que nem tudo é viável, mas o fato de você propor é participar. Nós temos pais que não participam da APM e nem do Clube de MÃes, mas trabalham nas festas” (APM MP).²⁹

O papel da família na escola é muito importante na gestão e complementação do trabalho escolar. A família tem toda uma experiência de vida comunitária, pois estão inseridas no contexto sociais e econômicas onde também escolas e educadores também estão. Portanto, a família terá muito com que contribuir, com sua experiência de vida e profissional na construção de uma escola melhor. Mas, para isso a escola deverá compreender “[...] que a democracia não é tanto um ‘ideal’ a ser buscado, como um conjunto de valores ‘idealizados’ que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo” (APPLE e BEANE, 1997, p.17).

Assim, citamos algumas falas que corroboram essa idéia e, até mesmo, indicam possibilidades de concretização da participação da família na escola.

“É muito bom participar do Clube de MÃes, aqui a gente fica sabendo o que a escola faz e com as pinturas dos panos de prato nós podemos ajudar. A gente vende no bazar e o dinheiro serve de verba quando a escola não recebe do governo. Por exemplo, a escola foi pintada faz pouco tempo. Se eu não participasse do Clube de MÃes, talvez eu não soubesse que para pintar a escola não tinha dinheiro do governo, assim como mãe eu fico sabendo da necessidade da escola “ (F3 MP).

²⁹ Vale ressaltar que essa mãe já participou e participa de Pastoriais promovidas pela Igreja Católica, já atuou como síndica no prédio onde residia, já foi integrante da APM em outra escola e participa do Clube de MÃes, demonstrando o espírito de envolvimento comunitário.

“A APM tem por obrigação por estar visando o diretor, professor, orientador, supervisor, então nós somos, o que? Os olhos da escola. Se nós vemos alguma coisa errada, temos que comunicar o diretor, ou alguém de dentro da escola para tomar conhecimento ou estar dando esclarecimento aos pais, nós somos obrigados a chamar e falar” (APM PP).

Podemos notar que a abertura para a participação da família na escola permite uma maior responsabilidade e compromisso por parte da mesma. Ao expressarem a satisfação de poderem opinar e participação das ações na organização escolar, a família expressa também o caminho para a efetivação da gestão participativa.

Investir na família para tê-la como parte integrante da gestão escolar é oferecer a oportunidade da comunidade se envolver na educação de um povo, onde pessoas poderão investir sua participação em prol de uma vida comunitária. E a esse respeito Da hora (1994, p.51), contribui expondo que:

O principal instrumento da administração participativa é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais .

Do ponto de vista político, a participação da família ainda não foi incorporada pela maioria dos educadores como podemos observar nas falas:

“A participação é fundamental no aproveitamento escolar do filho, porque quando a criança vem para a escola e ela não é assistida pela família de forma nenhuma, normalmente ela tem dificuldade, ela não vai bem na escola. Até porque ninguém cobra, nesse aspecto que a gente vivencia mais, acho que a participação dos pais é fundamental no acompanhamento dos filhos, na responsabilidade de pelo menos vir bimestralmente acompanhar o aproveitamento dele em termos de nota” (E1 PP).

“A participação dos pais é importante porque a escola não pode fluir seu trabalho didático-pedagógico só ela escola. Uma grande porcentagem do avanço da escola, ela precisa estar de mãos dadas com a comunidade e a família tem que estar assim muito presente na formação dos filhos, porque uma grande coisa que acontece hoje em dia nas escolas, não posso dizer assim de modo geral, mas em particular na nossa, é o problema de disciplina, que geralmente esses conflitos a origem está lá, então se nós não nos irmanarmos, a escola não vai fluir nunca” (E1 GP).

“A participação dos pais é importante como estímulo para a criança. Quando a criança vê que os pais estão se importando, tem significado, alguém está se preocupando, eleva a auto-estima do aluno. Que bom que eu vou levar um resultado positivo para os meus pais, da mesma forma que se eu levar um negativo a cobrança vai ser da mesma forma. Eu acho que é um conjunto a escola sozinha não consegue desenvolver o papel dela, a família vem, faz cobranças, quando tem a atividade na escola, quando tem uma exposição, a família está sempre participando e divulgando também” (E4 MP).

Nas falas dos educadores, podemos constatar estão mais empenhados em promover a participação da família na escola no que diz respeito ao aproveitamento escolar dos alunos. *“A participação é fundamental no aproveitamento escolar do filho”. [...] é o problema de disciplina, que geralmente esses conflitos a origem está lá, então se nós não nos irmanarmos, a escola não vai fluir nunca”, [...] acho que a participação dos pais é fundamental no acompanhamento dos filhos, na responsabilidade de pelo menos vir bimestralmente acompanhar o aproveitamento dele em termos de nota”.*

Mas, no que diz respeito a participação da família na gestão escolar, os educadores parecem não compreender a sua importância. O importante para eles é a atenção e o estímulo que a família deve oferecer aos estudantes. *“A participação dos pais é importante como estímulo para a criança”.*

Entretanto, o empenho e o compromisso dos educadores para que a família se envolva nas questões escolares demonstram que a escola vêm procurando alternativas para que a participação da família na escola se efetive. *“[...] quando tem a atividade na escola, quando tem uma exposição, a família está sempre*

participando e divulgando também". Porém, a escola não poderá limitar-se a oferecer momentos isolados para que a família vá até à escola.

Diante do exposto, a possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico.

Muitas vezes, é e será necessário desfazer, recuar, rever, retomar esse processo que é artesanal, mas assim o tecido será mais forte, mais autêntico. Não o podemos fazer sem sofrimento, assim como ele não será possível sem prazer. E essa tem sido uma dimensão esquecida nas práticas pedagógicas: o prazer de aprender, o prazer de conviver, o prazer do trabalho, da criação, tanto para alunos, quanto para professores, equipe técnica, pais e comunidade em geral.

Segundo Da Hora (1994, p.52),

Na perspectiva de uma gestão democrática, idéias e comportamentos novos surgem, nos quais precisa-se acreditar e adotar: [...] A expectativa que alunos, pais, comunidade têm em relação à escola é uma dimensão que não pode ser ignorada e sim conhecida para ser atendida. [...] Os indivíduos precisam assumir as responsabilidades de suas atividades, sem que alguém lhes diga sempre o que fazer. Não pode, pois existir a dicotomia – uns pensam, outros executam –, mas todos precisam ter e desenvolver o compromisso político próprio do ato educativo. [...] A gestão da escola passa a ser, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico constituído coletivamente.

Pelo exposto, depreendemos que é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática participar de sua construção. Assim, participação e democracia são dois conceitos estreitamente associados. Nesse contexto, é possível examinar o papel histórico da educação e do conhecimento

científico em geral. Assim, a escola como instituição social tem a possibilidade de construir a democracia como forma política de convivência humana.

Dentre os avanços obtidos em relação à criação de instâncias colegiadas no interior da escola, a criação dos Conselhos Escolares e das Associações de Pais e Mestres, diante deste contexto tornou-se fundamental, pois o processo de discussão nas comunidades escolares implanta a ação conjunta com a co-responsabilidade de todos no processo educativo. Estes mecanismos de ação coletiva é que efetivamente serão canalizados os esforços da comunidade escolar em direção à renovação da escola, na busca da melhoria do ensino e de uma sociedade humana mais democrática.

“O Conselho Escolar tem uma missão mais deliberativa. Acontece um fato mais importante na escola em relação a professor, a aluno, que foge da alçada da direção, que ela não sabe que medida tomar, nesse momento é reunido o Conselho Escolar onde estão representados representantes dos professores, funcionários, da sociedade civil, dos pais, a direção participa, mas numa votação ela só atua se houver empate” (E1 MP).

“A gente comparece quando a escola convoca uma reunião para decidir alguma coisa que a escola não pode fazer sozinha” (F3 MP).

Notamos que a educadora possui uma visão mais clara do que é o Conselho Escolar, já a família limita-se a falar sobre a sua atuação, demonstrando que não tem clareza da finalidade da formação do Conselho Escolar. É possível que essa seja uma das explicações para que três dos representantes das famílias nos Conselhos Escolares não quisessem participar da pesquisa.

Isso nos leva a crer que as famílias têm dificuldades ao deliberar sobre questões fundamentais, como por exemplo, aspectos estritamente pedagógicos, uma vez que quem tem maior domínio sobre eles são os educadores, que possuem maior familiaridade com as rotinas escolares, revestidas de uma retórica própria, isto

é, uma linguagem que as pessoas comuns não utilizam. Embora a presença da família seja considerada importante, sua dificuldade em discutir um campo especializado de atividades torna sua participação limitada.

Há de se considerar também que as camadas populares têm pouca experiência escolar e freqüentemente a escola é uma experiência de fracasso em suas vidas. É mais difícil para a família, portanto, gerir e opinar sobre assuntos pertinentes ao espaço escolar.

Entretanto, ao participar de atividades que possibilitem a ação efetiva, onde o seu conhecimento também é reconhecido, a família sente-se mais produtiva , como podemos constatar nas falas abaixo:

“Gosto muito de participar das festas porque além de poder ajudar a escola eu posso ajudar a fazer alguma coisa que eu sei. Sempre que me chamam eu ajudo a montar as barracas”. (F3 GP)

“No Clube de Mães a gente faz coisas para por no bazar e ajudar a escola, mas também podemos fazer alguns consertos nas cortinas, alguns panos de prato para a cozinha” (F7 PP)

“Aqui eu posso me distrair, esquecer os problemas, falar de algum problema e também fazer trabalhos para a escola, assim ela fica bonita e o Clube de Mães pode conseguir dinheiro para ajudar” (F5 MP)

“Para o encerramento do ano passado nós bordamos oitenta e poucas toalhinhas personalizadas para os professores e funcionários, tudo escondido. Esse ano nós estamos pintando oitenta panos de prato, cada professor e funcionários para receber um. Veja, presente ninguém pode dar e a intenção é dar uma lembrança. Se a escola não pode dar um presente caro, então nós mães, nos propomos. A mão de obra nós damos. O pano está saindo para a escola menos de dois reais e, mais ainda, o professor vai ficar sabendo que foi o Clube de Mães quem fez” (F2 MP).

As falas revelam que a família quando pode participar com aquilo que sabe passa a reconhecer o seu próprio trabalho na escola, sua importância e responsabilidade com a Escola Pública. *“Gosto muito de participar das festas porque além de poder ajudar a escola eu posso ajudar a fazer alguma coisa que eu sei”*.

Diante de tal constatação, caberá a escola envolver a família em propostas que ofereçam a possibilidade de compartilhar saberes entre família e escola, saberes esses que deverão promover a participação da família em sua gestão e não apenas em atividades secundárias.

Realizar uma gestão democrática da escola é uma tarefa tão desafiadora quanto conseguir uma gestão eficiente. Articular ambos os objetivos constitui um duplo desafio. E só uma escola comprometida poderá caminhar rumo a esses objetivos e isso dependerá muito da responsabilidade com que a escola assume seu papel e a fala dos educadores revelam isso.

“A gente trabalha em uma comunidade muito carente, além de educar o aluno, a gente tem a obrigação de educar os pais para que venham para a escola, mas a escola também não pode fazer encontros que só os professores falam e os pais escutam” (E7 MP).

“A escola deveria trabalhar temas que fossem do interesse aos pais, sobre educação dos filhos. A partir daí convidar os pais. Não somente para reuniões de entrega de boletins e às pressas. Isso, sem perceber, quando você observa, o pai vai estar participando ativamente da escola, aos poucos, não é de uma hora para outra” (E3 MP).

Diante do exposto, a elaboração de uma proposta pedagógica consistente, organizada coletivamente e que efetivamente seja posta em prática, faz a diferença rumo a uma gestão democrática. *“[...] a gente tem a obrigação de educar os pais para que venham para a escola”* e, consequentemente, *“o pai vai estar participando ativamente da escola, aos poucos, não é de uma hora para outra”*.

Corroborando com essa idéia, Veiga (2003 p. 14-15), coloca que

[...] o processo de construção do projeto é dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto, à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para que se cumpra uma formalidade. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação. Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio das mudanças e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola.

Neste sentido, o desenvolvimento da consciência crítica³⁰ possibilita o acesso às verdadeiras condições de vida do homem, desenvolvendo-lhe autonomia e capacidade de criticar a sua própria concepção de mundo.

Essa idéia revela-se também na fala abaixo.

“Se essa participação realmente fosse bem consciente, eu acho que ela é válida, porque a minha preocupação hoje em dia, não sei se porque é escola pública, mas muitos professores, em função da estabilidade que eles tem, muitas vezes próximo da aposentadoria, acabam se acomodando um pouco e eles teriam que ter abertura para aceitar serem avaliados. Eles não têm esse preparo. Eles têm muita dificuldade de serem questionados. Se alguém questionar o trabalho deles, eles tem dificuldade de aceitar. Talvez poderiam direcionar o trabalho de alguma outra forma. Infelizmente a gente vê que uma minoria se acha assim perfeitos. É claro não são todos, mas existe essa minoria. Então se os pais fossem mais unidos, a participação fosse mais efetiva, porque também não adianta meia dúzia de pais, realmente consciente do que deve ser cobrado, talvez esses profissionais que são mais acomodados mudassem um pouquinho de postura, embora a nossa escola tenha a cobrança dos pais, muito maior do que muitas outras escolas, fazendo com que alguns professores fiquem mais alerta, mas eu acho que ainda não é suficiente” (E1 MP).

Como podemos observar, a depoente demonstra sua indignação em relação aos educadores que não são comprometidos com sua prática e, direciona também aos pais a responsabilidade de cobrar a competência do educador, dizendo “que se os pais fossem mais unidos, a participação fosse mais efetiva [...] realmente consciente do que deve ser cobrado, talvez esses profissionais que são mais acomodados mudassem um pouquinho de postura[...]. Diante do exposto depreendemos que se os educadores possuem dificuldade para compreender a

³⁰ Entender as relações entre o sujeito e o mundo que constroem e a forma com que constroem nos permite entender o processo de formação de pensamento e, portanto de sua consciência. Então, o indivíduo consciente precisa conhecer o ambiente em que ele se situa, os elementos que interferem em seu posicionamento. Aplica-se uma compreensão racional inclusiva sobre aquilo que está implícito no indivíduo, o meio que o originou. Desta forma, ao explicitar os próprios elos que orientam o próprio pensamento e sua ação, o indivíduo estaria mais próximo de uma possível consciência crítica. Assim um indivíduo crítico precisa estabelecer uma correlação entre suas crenças morais, éticas e racionais em um sistema coerente, e, desse sistema em relação a suas próprias ações e posicionamentos. Assim, estaria aplicando a essas crenças o crivo da razão contextualizada em seus próprios preconceitos que sujeitam a observação e confirmação dos fatos. BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

verdadeira essência de uma gestão democrática, os pais certamente também a terão.

A esse respeito Gutierrez e Catani, (1998, p.69) colocam que

[...] quando falamos em gestão participativa no âmbito da escola pública estamos nos referindo a uma relação entre desiguais onde vamos encontrar uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista financeiro para enfrentar os crescente desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica.

Diante do exposto, a gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não a manutenção de práticas ultrapassadas. Este é o seu maior desafio, pois ela envolverá, necessariamente, a formulação de um nova proposta pedagógica. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada de uma proposta pedagógica que a exige. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade de ensino serão esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo.

Assim, podemos utilizar a fala de um dos educadores ao ser indagado se o educador tem consciência da importância de participação na sociedade e na formação do cidadão:

“Olha, eu diria que até no discurso ele tem. Agora na prática nem tanto. Se você conversar com o professor ele tem isso bem claro, ele sabe do discurso da cidadania, dos direitos, dos deveres, da participação, mas na prática, nem sempre” (E1 GP).

Essa colocação irá confirmar-se nas falas dos educadores entrevistados. Assim, quando questionados a respeito do que é participação, os mesmos desta forma responderam.

“É o envolvimento mais efetivo, inclusive tendo bem claro qual é o objetivo que se está querendo atingir, e abraçando este objetivo junto. No caso a escola, todos os objetivos que a escola se propõe, quem está participando tem que ter bem claro aonde quer chegar, para que realmente seja uma participação efetiva” (E3 GP).

“É o estar presente, lá na família, é estar presente na sociedade, é o estar presente na nossa comunidade escolar. É vivenciar, é debater, é discutir, é modificar, é crescer junto com eles” (E5 MP).

“Participar é envolver-se. Saber dos direitos e deveres. É questionar. É dar sugestões e respeitar as sugestões dos outros. É trabalhar de forma cooperativa na construção de algo melhor” (E7 GP).

As falas dos educadores carregam a essência da efetivação de uma gestão democrática, que só será possível se o trabalho acontecer *“de forma cooperativa na construção de algo melhor”*.

Por isso é que a ação dos educadores nesse momento se torna fundamental. A sua organização e o seu compromisso com a escola poderão criar as condições para uma ampla reformulação da prática escolar, em busca de um novo paradigma. Se o paradigma buscado estiver calcado numa concepção de base democrática do processo educativo, pressupõe a ampliação da participação para se tornar real, e será construído a partir de um projeto coletivo que não pode mais ser gerido sem a presença efetiva de outros protagonistas: alunos, pais e demais forças sociais.

Entretanto, quando solicitamos que os mesmos professores respondessem o questionamento de qual seria a importância da participação da família na escola, as respostas já não carregam o mesmo discurso.

“A participação da família na escola é muito importante porque ela é a base de tudo. Uma criança que não possui uma família estruturada geralmente tem problemas. Assim a família acompanhando a criança na escola, estará contribuindo para o bom andamento das atividades escolares” (E5 MP).

“Se os pais nos procuram, tem alguma dúvida, uma interrogação, ou quer saber como o filho está indo, todos os nossos professores se colocam a disposição, nós vamos com os pais nas salas, chamamos às vezes dois ou três professores.

Agilizamos com eles alguma atividade. Mas nós avisamos os alunos que se os pais querem vir para a escola é melhor agendar, porque nós temos aqui quase mil alunos” (E3 GP).

“Como estímulo para a criança. Ela vê que os pais estão se importando, tem significado, alguém está se preocupando, eleva a auto estima do aluno “ (E7 GP).

“A participação da família é importante porque eles podem ser a extensão da escola em casa. Olhando o caderno, cobrando as tarefas, mesmo que o conhecimento deles não seja o suficiente para ajudar os filhos naquela tarefa “ (E4 PP).

Pelo exposto, inferimos que as respostas são fruto da falta de entendimento do que seria a participação dos pais na gestão democrática. Durante a pesquisa nenhum entrevistado citou a participação dos pais como parceria no desenvolvimento dos projetos da escola, sejam eles de gestão ou até mesmo de projetos desenvolvidos em sala de aula. Fala-se da importância da família sim, mas sempre no sentido de tê-los como coadjuvantes, nunca como atores principais, papel este que continua sendo o da escola.

Segundo Paro (2001, p.111),

Apesar de muitos professores acharem que os pais não cumprem essa função (**auxiliar os filhos nas lições de casa**) porque não têm tempo diante da vida de trabalho duro que levam, a maioria concorda que o que falta é um bom esclarecimento a eles a respeito da forma de desempenhar seu papel e da importância de faze-lo. Concordam que esse esclarecimento deve caber à escola, mas consideram que a maior dificuldade é trazer os pais para participarem. Não acreditam que essa orientação possa ser proporcionada aos pais, contando apenas com as vias institucionais existentes: reuniões de pais, conselho de escola e associação de pais e mestres. E aqui aparece outro elemento praticamente consensual na concepção do pessoal da escola entrevistada: sempre que são instados a apresentar uma solução para a situação, os professores indicam como alternativa a instituição de algo como uma “escola de pais” em que se procuraria ensinar aos pais a melhor forma de lidar com seus filhos para que estes tivessem um melhor desempenho escolar.

Confirmado a afirmação de Paro, no período que desenvolvemos a pesquisa de campo ocorreu em uma das escolas “A semana da família na escola”. Nesta

oportunidade, a escola ofereceu uma palestra para as famílias, proferida pela “Escola de Pais de Ponta Grossa”, para falar sobre a importância da família como sendo o principal fundamento para a formação integral do ser humano e de sua responsabilidade na construção de valores, valores estes que estão se diluindo e a falta deles está refletindo na escola.

Afirmção que também podemos constatar nas falas dos educadores quando questionados sobre o que a escola poderia fazer para estimular e garantir a efetiva participação dos pais na escola.

“Trazer os pais para a escola e oferecer palestras e até mesmo cursos que falassem sobre a educação dos filhos. Os problemas que os adolescentes passam. Falar sobre drogas e bebidas. Isso ajudaria os pais e a escola, porque está ficando cada vez mais difícil trabalhar com os alunos (E5 PP).

“Em uma outra escola que eu trabalho, que é escola particular, os pais são convidados para assistir palestras sobre como lidar com os filhos. Lá eles levam psicólogos, pedagogos, pais e mães que também passam por problemas como todos os outros. Tem até um pessoal da Escola de Pais que participa. Isso eu acho que deveria acontecer aqui nessa escola também. Talvez ficaria mais fácil de lidar com os alunos” (E7 MP).

Na realidade percebemos, através dos depoimentos que o quadro docente, apesar de ter em seu discurso uma idéia do que vem a ser uma real participação democrática, no que diz respeito a sua ação, a preocupação essencial é a educação e o apoio que os pais devem dar a seus filhos.

Apesar da legislação vigente garantir o envolvimento da família na escola e da problemática ser discutida em várias instâncias da formação contínua dos educadores, as dificuldades não são ultrapassadas e as escolas parecem manter seus padrões tradicionais de interação com as famílias.

E isso verificamos nas falas dos educadores entrevistados, ainda que fossem pedagogos, em nenhum momento relataram ter como tema gerador de discussões a

participação da família na gestão escolar em sua formação acadêmica, pós-acadêmica ou continuada. Os momentos citados pelos entrevistados, que segundo eles eram esporádicos, tratavam da importância da participação da família sim, mas apenas como aliada na manutenção da disciplina na escola e no auxílio que os mesmos podem oferecer nas tarefas.

Nem mesmo os docentes que conhecem as propostas pedagógicas das escolas, ou participaram da elaboração das mesmas, destacaram os pais como colaboradores na construção de uma gestão democrática. A impressão que isso causa, é que ainda teremos que caminhar muito para que educadores e consequentemente educandos, tenham uma concepção real do que vem a ser participação. Neste sentido a educação continuada é de extrema relevância na construção de um caminho que conduza à democratização do espaço escolar.

Assim sendo “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NOVOA, 1992, p.24)

Estamos vivendo um momento muito especial da história da educação, é um momento de reflexão, de análise, de busca de novos caminhos. É o momento da mudança. Já não podemos utilizar o artifício do “tudo vem de cima” e nos acomodar. Além disso, a escola encontra dificuldades para realizar momentos de reflexão e cumprir com mais um objetivo colocado no projeto pedagógico, a capacitação continuada. Isso se revela na fala de uma das educadoras quando questionada da possibilidade de promover encontros entre os docentes e ter como prioridade para discussão o tema sobre a participação da família.

“Eu diria até que isso é importante, mas se nós analisarmos a escola, os professores têm poucos momentos em que eles se encontram numa reunião pedagógica. Com 200 dias letivos que efetivamente nós temos que cumprir e que não podem ser usados para reuniões pedagógicas. Tanto é verdade que vários conselhos de classe são efetuados aos sábados, porque não pode ser feito em dia letivo, então acho que antes até dessa participação dos pais, nós teríamos outras necessidades. Percebemos isso na falta de entrosamento dos professores, porque cada um vai para a sua sala de aula” (E3 Escola MP).

Evidenciando aqui a necessidade de uma reestruturação no próprio sistema escolar, que em alguns aspectos se mostra obsoleto e conservador. Mas, ainda que não seja clara a concepção de participação por parte dos educadores, podemos observar que existem avanços.

“A especialização fiz procurando melhorar meu desempenho em sala de aula, procurar entender porque determinado aluno não conseguia e não atingia determinados objetivos. [...] fui procurar outros caminhos para atingir os objetivos. Foi bom, melhorou muito meu desempenho na prática [...]” (Professora Escola PP)

“Não me lembro se os professores discutiam temas como democracia ou participação, mas eu faço isso com meus alunos, independente de idade ou sexo, desde a 7ª série que eu tenho agora até o 3º ano do Ensino Médio, eu não distingo idade, nem série, eu discuto o dia-a-dia com eles, a participação deles, o que eles podem fazer pelo Brasil, porque não é o Brasil que tem que fazer pela gente, é a gente que tem que fazer pela gente. É a gente que tem que ajudar, isso é democracia, isso é educação, isso é participação” (Professora Escola MP).

“Eu gosto dessa parte de projetos, eu gosto de criar projetos, eu preferiria atuar mais em projetos do que em sala de aula” (E1 PP).

Vale ressaltar que mesmo que as ações desencadeadas nas escolas não sejam as mais adequadas, principalmente no que se refere a participação da família na escola, os professores em sua maioria estão imbuídos de boas intenções. Mas, o que se questiona é que intenções são essas e de que forma perpassam no imaginário destes professores.

E é bom lembrar que as gerações mais recentes de professores formaram-se na herança deixada pelos educadores do passado. Muitas teorias pedagógicas já se articularam desde então, mas o eco daqueles discursos normalizadores ainda se faz

ouvir todos os dias nas salas de aula, no momento em que o professor encontra obstáculos ao cumprimento de suas funções.

Porém, a fala de uma das integrantes de uma das Associações de Pais e Mestres expressa que os avanços podem acontecer, que a escola apesar de não caminhar a passos largos quanto às mudanças ocorridas na sociedade em geral, já mostra um caminho de abertura e construção de um espaço democrático, onde a escola passe a fazer parte da comunidade e não se caracterize como uma instituição isolada do contexto social.

“Veja bem, há alguns anos atrás escola era para ir quando fosse chamado porque o filho tinha sido suspenso, porque tinha reprovado. Hoje o que a gente tenta passar para todos mundo é que a escola é continuidade da casa, que você tem que ter liberdade para ir a escola, não só para reclamar ou ouvir reclamações” (APM MP).

A família continua acreditando na escola, está disposta a se envolver e participar da instituição, que para eles, é tão importante quanto a família. E para os que não possuem família, talvez seja, a única possibilidade de inserção e ascensão social. Por isso, podemos buscar nos relatos coerentes das famílias, uma reflexão acerca da responsabilidade da escola diante da sociedade.

“A escola tem que ser atrativa também à família. Acessível. Muitas vezes a escola impõe muitas barreiras. Os funcionários muitas vezes não sabem recepcionar os familiares”. (F10 GP).

“Tenham cuidado com a maneira como e o que passam para as crianças. Sejam mais críticos. (F7 MP).

Nesse sentido é possível perceber a importância da criação de um espaço para crescer com a flexibilização e com a liberdade efetiva que se garante com o exercício da verdade e da vontade. Essa é a cidadania, que garante a escola democrática fundada em um princípio ético que é o mútuo respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho de incertezas, angústias, reflexões e buscas permanentes, até aqui percorrido, originou-se de nossa caminhada profissional, em que envolvidos com compromisso e responsabilidade buscamos respostas e soluções. E foram essas inquietações que nos levaram rumo a um novo estudo, organizado e sistemático, sobre a *Participação da Família na Escola*.

Para sua realização utilizamos a abordagem qualitativa, pois queríamos compreender o que pensavam educadores e famílias a respeito da importância da participação da família na escola. Dessa forma, buscamos inicialmente leituras que pudessem nos auxiliar, encontrando em Paro, Freire, Carvalho, Ariès e Martins, fundamentação para as considerações e análises efetivadas.

Considerando a problemática inicial: Partindo da importância atribuída pela escola quanto a participação da família, expressada e enfatizada na lei, e, sustentada nas propostas pedagógicas e no chamamento dos educadores à sua presença, qual é a concepção da família e dos educadores em relação participação da família na vida escolar?

Assim, objetivamos analisar a concepção da direção escolar e do quadro docente quanto à participação da família na escola, a compreensão que a família tem a respeito dessa participação e ainda, a relação entre escola e família, quando esta é chamada a participar.

Para que pudéssemos alcançar os objetivos, coletamos dados, analisamos, refletimos, resgatamos e buscamos novos saberes. Os entrevistados revelaram formas de pensar, de agir, de sentir, constituindo-se numa contribuição importantíssima para que pudéssemos responder às questões propostas.

Desta forma, pudemos constatar que, tanto na concepção das famílias, quanto na dos educadores, a participação da família é de extrema importância na vida cotidiana da escola. Ambos sabem que há responsabilidades e compromissos a serem cumpridos. Buscam cada um a sua maneira, soluções para que possam juntos, educadores e famílias, realizar um trabalho que garanta a participação da maior parte das famílias no cotidiano da gestão escolar.

Decorrente desta consideração, destacamos algumas dificuldades para que esta participação se efetive. Educadores e família não entendem com clareza o que é *A participação da Família na Gestão da Escola*. A família entende que a escola sabe o que faz e define o que a família deve fazer, embora existam os casos em que a família “joga” a responsabilidade da educação dos filhos para a escola. A escola, por sua vez, deseja que a família acompanhe os filhos nas tarefas enviadas para casa e que se esmerem para garantir a disciplina na escola. Além disso, a escola entende que a participação da família está garantida na formação da Associação de Pais e Mestres, nos Conselhos Escolares e nos Clubes de Mães.

Certamente, os problemas do sistema educacional não se limitam ao processo da gestão da escola ou pela falta de envolvimento dos profissionais da educação, firmam suas raízes, também, em outras dimensões do cotidiano escolar, como a falta de materiais didáticos, falta de espaço físico, falta de professores e funcionários, entre outros.

Diante do “corre-corre” conturbado em que vivem, muitas famílias não conseguem participar das atividades organizadas pela escola e a escola não possui tempo conquistado e não contam com nenhuma espécie de remuneração para dedicar-se a momentos com as famílias.

Quando se trata de aproximar a família, a escola ainda a percebe como uma família estruturada nos padrões da família nuclear em que as mulheres e homens têm definido o seu papel. Considerando esta visão, muitas propostas no sentido de levar a família para a escola acabam sendo frustradas.

Diante do exposto, entendemos que os educadores devem assumir a responsabilidade de se capacitarem continuadamente, de realizarem pesquisas, enfim, envolverem-se na busca do entendimento dos avanços que devem acontecer na escola. É bem verdade que na formação do educador a dimensão política ainda não é tida como prioridade, mas não podemos aceitar que os profissionais da educação não busquem outras alternativas para tal entendimento.

A escola deverá assumir a liderança para direcionar, apoiar e encaminhar docentes e família na trajetória da participação. Somos defensores de que, quem deve assumir esta responsabilidade e torná-la tarefa precípua, é a equipe pedagógica. Os pais ainda não possuem esclarecimento necessário para fazê-lo. Neste aspecto é fundamental a existência de características que tornem os profissionais capazes de sensibilizar, de arrebanhar, de conquistar e até mesmo de convencer os pares da importância do trabalho coletivo. E,

“A gente tem que deixar bem claro que o trabalho na educação se enriquece no dia-a-dia, ele se compõe no dia-a-dia, e na medida que você pensa que já aprendeu alguma coisa, estamos aprendendo, pensamos que estamos ensinando, mas estamos aprendendo” (E7 MP).

A reflexão que a educadora faz deveria ser incorporada por todos os educadores. O trabalho coletivo, a partilha, a abertura para o aprender, nos leva a construir soluções para o bem comum.

Neste aspecto, o educador deverá estar capacitado para trabalhar, analisar, estudar e discutir todos os aspectos que se apresentam em seu cotidiano, com

seriedade e competência, tendo sempre como preocupação central, a formação do educando como partícipe da construção da sociedade. E isso somente será possível se a formação continuada passar a fazer parte das atividades cotidianas e o tema *Família e sua participação na gestão escolar* passe a ser gerador de discussões, aprofundamento teórico, reflexões e que tudo isso possa ser posto em prática.

Segundo Freire (1999, p.43),

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Outro aspecto a considerar é que a família é, hoje, um assunto, senão controvertido, pelo menos polêmico: “a família está em crise”, “a cada vez mais se desestruturando e os laços familiares se esfacelando”, “a mídia através de seu poder de comunicações mudam os conceitos adequados de formação familiar”, “a sociedade está se desestruturando porque a família está desorganizada” são algumas expressões comumente encontradas, principalmente no meio educacional.

Expressões pautadas no senso comum, no conservadorismo do imaginário que ainda idealiza a família como sendo formada por pai, mãe e filhos. Constatamos no levantamento bibliográfico, que são raros os educadores diretamente envolvidos com a escola, produtores de pesquisas a respeito do assunto. Em geral essas são realizadas por historiadores, assistentes sociais, sociólogos, profissionais de direito entre outros, o que nos leva a crer que falta aos educadores primeiramente entender a dinâmica da constituição familiar que se apresenta no cotidiano dos alunos.

Esse processo contribui para uma nova visão de sociedade, não mais ligada a conceitos conservadores e modelos pré-estabelecidos. Junto a isso está o

processo de inclusão das famílias nas políticas sociais e, consequentemente, do processo de valorização da família como parceira na construção de uma gestão educacional democrática e participativa.

As famílias colocam na escola toda a expectativa de um bom futuro para seus filhos e que, apesar de muitas vezes não se sentirem aptos a auxiliarem seus filhos, sentem-se responsáveis e até aflitos quando estes não atendem aos objetivos que a escola traçou como prioridade. Para os pais, a escola é a instituição mais importante que seus filhos devem freqüentar, pois acreditam que ela passará valores e certeza dos conhecimentos necessários ao mundo do trabalho.

Pudemos constatar também que as famílias que, efetivamente participam da escola, gostam de fazê-lo. Assim, entendemos a participação da família na escola como agente produtor de transformações educacionais e o desafio para isso é que o educador deverá estar aberto a envolver-se também nesse processo.

Além disso, a participação democrática ainda não é uma cultura construída no nosso cotidiano. Temos uma herança de autoritarismo evidenciadas nas relações de poder dos diversos segmentos da sociedade que possuem fortes raízes. Também no sistema no qual vivemos, onde as relações de produção são dominadas pelo capitalismo, o individualismo e a competitividade são elementos marcantes no cotidiano escolar.

Neste aspecto, lembramos que durante a realização do trabalho, uma de nossas indagações era se a participação da família na escola não seria apenas uma proposta neoliberal para que o Estado pudesse se eximir de responsabilidades. Pensamos que no concernente ao interior da escola, isso acaba por não ter grande relevância, uma vez que os atores envolvidos não têm clareza de sua importância na construção de uma real democracia, pois, não podemos negar a condição do Brasil

como país subdesenvolvido e integrante deste sistema neoliberal que aí está. É mister entender todavia, que os educadores possuem a via da reflexão e da crítica e assim podem utilizar a participação da família não como executora de planos idealizados internacionalmente e sim como parceira cotidiana na construção da democracia. Ainda que pareça um “remar contra a correnteza”, isso será possível desde que todos possam construir uma consciência crítica diante da sociedade.

Entretanto, apesar das várias restrições que o processo de gestão democrática vem encontrando na escola, podemos afirmar que a escola está abrindo suas “portas” para que a comunidade dela participe. Seja nas Associações de Pais e Mestres, no Clube de Mães, nos Conselhos Escolares, seja na entrega de boletins, onde já não se limitem a ouvir, mas também questionar. Nisso a exigência da Lei, contribuiu para um significativo avanço.

Outro avanço que vivenciamos é a abertura que as escolas deram para que pudéssemos desenvolver a pesquisa. Tanto pais, quanto profissionais da educação, com exceção de uma minoria que evidentemente não quiseram colaborar com a pesquisa, todos se mostraram receptivos e interessados no trabalho que estávamos desenvolvendo. Por se tratar de um assunto delicado e que envolve valores, conceitos e pré-conceitos, enfim, a visão de mundo próprio de cada um, não tivemos dificuldades para adentrar nas escolas, nem mesmo para ter acesso aos educadores ou atividades e eventos promovidos. Isso foi expresso na fala de uma das diretoras. “*Suely, a escola é pública, portanto é tua também, entre e sinta-se à vontade*”.

Vale ressaltar ainda que, dentro de suas limitações, os educadores demonstram sua preocupação constante com os educandos, buscando estratégias diversificadas (ainda que talvez não sejam as mais eficazes), para desenvolver o trabalho docente. A maioria demonstrou interesse em desenvolver projetos e

aqueles que já os inseriram em suas práticas cotidianas demonstram prazer naquilo que fazem e acreditam que é uma via eficaz para que alunos e educadores possam juntos dar sentido aos conhecimentos transmitidos pela escola e a partir deles construir outros.

Essa constatação remete-nos a refletir que para haver democracia é preciso um processo de construção, que tanto se dá em nível social, institucional, como grupal e individual. Democracia é participação ativa num processo com o qual se está comprometido. Isso significa refletir sobre si mesmo, sobre a escola, sobre a comunidade e a sociedade maior, onde estamos envolvidos e que desejamos ajudar a construir.

É preciso garantir o respeito às diferenças, à liberdade de ser e de pensar, tanto de alunos, educadores quanto da família. A democracia só se garante e se exercita no confronto entre as diferenças políticas, ideológicas, sociais, psicológicas. Esse confronto, porém, para ser democrático, precisa fundamentar-se na ampla possibilidade de informação, de reflexão, de conhecimento, de crítica e no equilíbrio de forças, que garantam a discussão e a viabilidade das propostas.

Muitas inquietações nos acometeram durante o desenrolar do trabalho, muitas estão surgindo e com certeza, muitas surgirão. Mas, o que mais nos instiga continuar a luta empreendida, é a possibilidade de visualizar a concretização da real participação da família na gestão escolar, numa perspectiva de parceria, de democracia, de construção conjunta.

REFERÊNCIAS

ANO Internacional do Voluntariado. Disponível em:< www.unesco.org.br/noticias > Acesso em: 21 out. 2003.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michal ; BEANE, James (orgs). **Escolas democráticas**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.

ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. 2. ed.. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular", n. 8)

BASTOS, Maria Durvalina Fernandes. Mulheres chefes de família. **Debates Sociais**: família ontem hoje amanhã. Rio de Janeiro, v. 26, p.65-71, 1991/Reedição1997.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, [s.n], 1988.

BRASIL. Decreto-lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez.1996.

BRASIL 500 anos: 1939-1999. São Paulo: Abril, 1999. p.705-768 (Fascículo 12)

CAMAPANHA incentiva pais a visitarem os filhos na escola. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 abr. 2001.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da família na política social. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p.13-21.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p.143-145, jul. 2000.

CENTRO BRASILEIRO DE COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO DE SERVIÇOS SOCIAIS. Apresentação. **Debates sociais**: família ontem, hoje e amanhã. Rio de Janeiro: v.26, p.7, 1991/Reedição 1997.

COSTA, Célia ; SILVA, Itamar. Democratização da gestão escolar: uma tentativa de balanço. **Revista de Educação AEC**, São Paulo, n. 109, p.100-115, 1998.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A desqualificação da família para educar. **Cadernos de Pesquisa**, n.102, p.46-64, nov. 1997.

_____. A escola contra a família. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DA HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papirus, 1994.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pesquisa**: princípios científicos e educativos. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Desafios modernos da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Política social, educação e cidadania**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Participação é conquista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 1998.

DUARTE, Adriano Luiz. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, p.166-171, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FURTADO, Celso. **O capitalismo global**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia**. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

- _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Histórias dos movimentos e lutas sociais.** São Paulo: Loyola, 1995.
- _____. A ação da cidadania contra a miséria e pela vida In: **FORMAS de combate e de resistência à pobreza.** São Leopoldo : UNISINOS, 1996. p.158.
- _____. Classes Sociais e Movimentos Sociais. In: **Reprodução social, trabalho e serviço social.** Brasília : CEAD-UNB, 1999.
- _____. Orçamento participativo e a democratização das administrações municipais. In: **BALANÇO das experiências de orçamento participativo nos governos locais.** Brasília : Instituto Pólis / Governo do Distrito Federal e Fórum Nacional de Participação Popular, 1999.
- GOLDANI, Ana Maria. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n.91, p.7-22, 1994.
- GUTIERREZ, Gustavo Luis ; CATANI, Afranio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.
- IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, p.54-62, ago.1982.
- _____. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce . Rio de Janeiro, Achimé: 1992.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O crepúsculo do dever:** a ética indolor dos novos tempos democráticos. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- MARQUES, Ramiro. **A escola e os pais:** como colaborar? 6. ed. Lisboa: Texto, 1999.
- MARTIN, Claude. Os limites da proteção da família. **Revista de Ciências Sociais**, Coimbra. n.42, maio 1995.
- MARTINS, Carlos Estevão. **O circuito do poder:** democracia, participação, descentralização. São Paulo: Entrelinhas, 1994.
- MARTINS, Clícia Bührer. **Projeto amigos da escola:** os sentidos das articulações possíveis entre escola e comunidade. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

MARTINS, Rosilda Baron. **Escola cidadã do Paraná:** análise de seus avanços e retrocessos. Campinas: Unicamp, 1997.

MEDINA, Carlos Alberto de. Família, ontem, hoje, amanhã. **Debates sociais:** família ontem, hoje e amanhã. Rio de Janeiro, v.26, p. 13-27,1992/Reedição 1997.

MEDEIROS, Marcelo. **A importância de se conhecer melhor as família para a elaboração de políticas sociais na América Latina:** planejamento e políticas públicas. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2000.

MELLO, Guiomar Namo de Mello (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo: Loyola, 1986.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O professora e as propostas de mudanças didáticas. In: Maria Del Cioppo (Org.). **Pedagogia Freinet:** teoria e prática. Campinas: Papirus, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: São Paulo: ABRASCO-HUCITEL, 1992.

NÓVOA António. Formação de professores e Profissão Docente. In: NOVOA, António (Ed.). **Os professores e a sua Formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992.

NOVO impulso no preparo profissional: a modernização do exército nos primórdios da República. Disponível em: < <http://exercito.gov.br/01Instit> > Acesso em: 22 fev. 2004.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 014/99. Curitiba: CEE, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Assessoria Jurídica. Estatuto do Conselho Escolar. Curitiba: SEED, [19--].

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. APM – Associação de Pais e Mestres. Disponível em: < <http://celepar7.pr.gov.br/apm> > Acesso em: 16 out. 2003.

PARO, Victor Henrique. **Escritos sobre a educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A.Queiroz, 1984.

PATRÃO, M.C. O papel das representações do educador no cotidiano escolar. In: SILVA, J. M. da (Org.). **Os educadores e o cotidiano escolar.** São Paulo: Papirus, 2000. p.67-78.

PEREIRA, Potyara A. P. Desafios contemporâneos para a sociedade e a família: palestra. In: SEMINÁRIO SOBRE “OS DIREITOS POLÍTICOS DA FAMÍLIA”, Brasília, mar. 1994. **Anais...** Brasília: Comissão da Família do Distrito Federal 1994.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

POCHMANN, Marcio (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e solidariedade:** novos caminhos para a inclusão social. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTOCARRERO, Vera. Focault: a história dos saberes e das práticas. In:

PORTOCARRERO, Vera (Org.). **Filosofia, história e sociologia das ciências:** abordagens contemporâneas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994. p.43-65.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

PRIMEIROS resultados da amostra demonstram avanço na taxa de escolarização. **Revista Censo 2000**, Rio de Janeiro, n.10, p.16-18, 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/revista10.pdf>> . Acesso em: 22 jan. 2004.

REDE Globo de Televisão: reportagem. **Jornal da Globo**, 29 set. 2003.

SARTI, Cynthia A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **A família contemporânea em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHAFRANSKI, Silvia Maria Derbli. Lei n.º 9.278/96, a família e o direito. **Revista Jurídica da UEPG**. Disponível em: <www.uepg.br/rj> . Acesso em: 29 set. 2003.

SCHMIDT, Leide Mara. **A instituição escola numa perspectiva de renovação**. 1989, 155f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1989.

SCHUBERT, Renè. Violência banalizada. **Educação e Família**, São Paulo, v.1, n. 4, p.28-33, 2003.

SPOSITO, Marilia Pontes. Educação, gestão democrática e participação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.15, n.1, p.52-57, jan./fev. 1990.

SZYMANSKI, Heloisa. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.61, p.145-149. jan./mar. 1956.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Ética**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos A. ; RESENDE, Lúcia Maria (Org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 7.ed. Campinas: Papirus, 2003.

VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

VILHENA, Cyntiha Pereira de Sousa. Práticas eugênicas, medicina social e família no Brasil republicano. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo. v.19, n.1, p.79-96, jan./jun.1993.

ZAKABI, Rosana. O big brother. **Veja**, São Paulo, ano 36, n.41, p.11-15, 15 out. 2003.

OBRAS CONSULTADAS

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p.318-345, maio/ago. 1996.

FAMÍLIA e escola de mãos unidas. **Jornal do MEC**, Brasília, p. 11, maio 2001a.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.2, 2000.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PRADO, Danta. A instituição família. In: MEKSENAS, Paulo. **Sociologia**. São Paulo: Cortez, 1991.

PROJETO Fome Zero. Disponível em: < www.fomezero.org.br >. Acesso em: 29 set.2003.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **A família contemporânea em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a solidariedade**: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Cármem Ansilmi Duarte da. Família e educação: olhares e desafios. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.3, p.33-47, dez. 1994.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógica da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

APÊNDICE A

ROTEIRO ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS

QUESTÕES NORTEADORAS

- Formação familiar (casamento, filhos).
- Manutenção familiar (profissão, quem trabalha).
- Grau escolaridade.
- Importância dos filhos freqüentarem a escola.
- O que entende por participação.
- Importância da participação da família na escola.
- Sendo participante do Clube de MÃes, APM ou Conselho Escolar, qual a importância dessa participação? E por que participa?
- A escola está aberta para atender a família?
- Qual a importância da escola para os alunos que não possuem família?
- Deixar uma mensagem sobre a importância da escola ou sobre a educação escolar.

APÊNDICE B

ROTEIRO ENTREVISTAS COM OS EDUCADORES

QUESTÕES NORTEADORAS

- Formação (qualificação, especialização, educação continuada)
- Importância da escola no contexto social.
- O que entende por participação.
- Importância da participação da família na escola.
- Projeto Pedagógico da escola.
- A escola está aberta para atender a família?
- Faz um bom trabalho para que a família participe?
- Qual a importância da escola para os alunos que não possuem família?
- Há momentos entre os educadores para discussão sobre a participação da família?
- A escola está participando na formação do cidadão participativo?

