



VANDA APARECIDA DE ARAÚJO

**A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CIDADÃ:
LIMITES E POSSIBILIDADES
UM ESTUDO SOBRE UMA ESCOLA PÚBLICA
DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO
2016**

VANDA APARECIDA DE ARAÚJO

**A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CIDADÃ:
LIMITES E POSSIBILIDADES
UM ESTUDO SOBRE UMA ESCOLA PÚBLICA
DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO
2016**

VANDA APARECIDA DE ARAÚJO

**A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CIDADÃ:
LIMITES E POSSIBILIDADES
UM ESTUDO SOBRE UMA ESCOLA PÚBLICA
DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove, concernente à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: LIPEPCULT – Educação

Popular e Culturas

Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes

**SÃO PAULO
2016**

Araújo, Vanda Aparecida de.

A construção de uma escola cidadã: limites e possibilidades - um estudo sobre uma escola pública de São Paulo. / Vanda Aparecida de Araújo. 2016.

210 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes.

1. Cultura Escolar. 2. Educação em Cidadania. 3. Educação Escolar. 4. Escolar Cidadã. 5. Relação Escola/Família

I. Gomes, Manuel Tavares.

II. Título.

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Manuel Tavares Gomes – UNINOVE/SP

Orientador

Professor Doutor José Eduardo de Oliveira Santos – UNINOVE/SP

Titular

Professora Doutora Soraia Ansara – USP/SP

Titular

Professor Doutor Mauricio Silva – UNINOVE/SP

Suplente

Professora Doutora Célia Hass – UNINOVE/SP

Suplente

AGRADECIMENTOS

Ao Deus-Oxalá, que com sua eterna proteção me oportunizou encontrar o caminho da educação, guiada pela sua luz e sabedoria e amparada por todos os santos-orixás que me conduziram para chegar até aqui.

À Família Araújo: irmãs, sobrinhos, primas, tias, em especial a tia Dorinha, amigos e amigas por terem me apoiado e dividido tantas tarefas que eram tão minhas, principalmente a tarefa de ser mãe.

A minha filha, Gabriela, por entender a minha ausência, mesmo estando de corpo presente. Sempre tinha uma palavra de apoio e um bilhetinho desejando boa sorte e que eu conseguiria realizar esta empreitada.

Aos meus pais Araújo e Diva pela educação investida, dedicação plena, incentivo, amor incondicional e por me fazer conceber que o meu “lugar”, seria aquele em que quero chegar.

A minha avó Aurora Maria (*In Memoriam*), que esteve comigo, durante toda essa peleja, em todos os momentos em que pensava em esmorecer, me lembrava de sua história. Alfabetizada aos sessenta anos, certa vez perguntei, qual o seu sentimento ao aprender a ler e a escreve ela respondeu: “De que havia sido cega por sessenta anos.”

Ao meu amor Jonathan, ser humano único, parceria para mais de uma história, para mais de uma vida.

Ao Prof. Dr. Manuel Tavares pela dedicação, carinho e por ter acreditado no meu potencial, para o desenvolvimento e concretização desse curso, carinho perpétuo.

Aos Mestres que tiveram o carinho, a temperança e a competência de orientar e acompanhar minha trajetória durante a pesquisa acadêmica, em especial o querido Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos e a queridíssima Profa. Dra. Soraia Ansara, minha admiração.

À equipe escolar, da escola em que sou diretora, em especial a equipe gestora, as professoras Fernanda, Adriana e Ávila e a minha supervisora, professora Sara, pelo apoio, auxílio e paciência que possibilitou minha dedicação a esse curso, gratidão imortalizada.

A toda equipe escolar e às famílias da escola estadual que foi nosso objeto de pesquisa, pela colaboração e disponibilidade.

RESUMO

O objetivo de nossa pesquisa foi investigar os obstáculos que se põem à construção de uma escola cidadã, sobretudo no que diz respeito à relação entre a escola e a família de uma escola estadual inserida num bairro periférico da cidade de São Paulo e de profunda vulnerabilidade social, características acentuadas pelos graves problemas sociais e econômicos e pelo descaso do poder público. Essa escola recebe alunos de famílias numerosas que são chefiadas, em grande parte, por mulheres oriundas de diversas localidades do estado de São Paulo e de outros estados brasileiros. Quanto ao referencial teórico, a abordagem se caracteriza pelo modelo teórico ou racionalidade – histórico-dialético. Nossa pesquisa buscou sinalizar os fatores que impedem um trabalho articulado entre a escola e a família e que possam contribuir para a construção de uma nova concepção de educação em cidadania que estimule todos os atores e agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na direção de uma educação transformadora. Nesse contexto, do ponto de vista metodológico, utilizamos a abordagem de caráter quali-quantitativo, entendendo que para nosso objeto de pesquisa, essa abordagem nos permitiria maior profundidade em termos de compreensão. A pesquisa empírica de constituída por entrevistas como instrumento de coleta de dados com os sujeitos de comunidade escolar: gestor, professores (as), funcionários (as) e famílias. Para a análise dos dados utilizamos a técnica de Análise de discurso.

Palavras-chave: Cultura Escolar; Educação em Cidadania; Educação Escolar; Escola Cidadã; Relação Escola/Família.

RESUMEM

El objetivo de nuestro estudio fue investigar cuales obstáculos que se pone para la construcción de una escuela ciudadana, principalmente en lo que respecta a la relación entre la escuela y la familia en una escuela del estado, inserida en un barrio del suburbio de la ciudad de São Paulo y de profunda vulnerabilidad social, características que se profundizan por los graves problemas sociales y económicos y por la indiferencia del poder público. Esa escuela recibe alumnos de familias numerosas que son dirigidas, en gran parte, por mujeres de diversas localidades del estado de São Paulo y de otros estados brasileños. En cuanto al marco teórico, el enfoque que utilizamos se caracteriza en el modelo teórico de racionalidad – histórico – dialéctico. Nuestro estudio buscó señalar los factores que impiden un trabajo articulado entre la escuela y la familia y que pueda contribuir para la construcción de una nueva concepción de educación en ciudadanía que estimule a todos los actores y agentes envueltos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la dirección de una educación transformadora. En este contexto, desde un punto de vista metodológico, utilizamos el abordaje de carácter cualitativo - cuantitativo entendiendo que para nuestro objeto de estudio, este enfoque nos permitiría una mayor profundidad en términos de comprensión. La investigación empírica fue constituida por entrevistas como instrumento de recopilación de datos con los sujetos de la comunidad escolar: gestor, profesores (as), funcionarios (as) y familias. Para los análisis de datos utilizamos la técnica de análisis del discurso.

Palabras-llave: Cultura escolar; Educación Ciudadanía; Educación escolar; Escuela Ciudadana; Relación Escuela/Familia.

ABSTRACT

This research aims to investigate some challenges to develop a “Citizen School”, taking into account the relationship between families and a public school of a poor neighborhood in São Paulo, with adverse social situations and disregard of the governmental system. That school attends students from numerous women run families in the state of São Paulo and other states as well. As theoretical background, the approach is basically historical-dialectical. Trying to create a new perspective toward education and citizenship, in addition to stimulate all the agents involved in the teaching-learning process to a transformative education, the survey indicates the main challenges faced by the school in relation to the students’ families, reassuring that new perspective toward education and citizenship. Both quali-quantitative approaches were used to further exploring the issue. The empirical research has been based on interviews, by gathering information from different members of the school community. We use discourse analysis techniques to examine the results.

Keywords: Citizen School; Citizenship; School Education; School culture; Family/School.

Cultura Escolar; Educação em Cidadania; Educação Escolar; Escola Cidadã; Relação Escola/Família.

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CE	Conselho de Escola

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição Percentual das Famílias, por tipo de Arranjo Familiar	76
Tabela 2: Dinâmica da participação e envolvimento da escola e da família.....	98
Tabela 3: Caracterização dos sujeitos da pesquisa	117
Tabela 4: Escola Cidadã	131
Tabela 5: Construção da Cidadania.....	135
Tabela 6: Educação Escolar.....	139
Tabela 7: Relação Escola-Família	144
Tabela 8: Participação (APM/CE).....	148
Tabela 9: Gestão democrática	152

INVICTUS

Da noite escura que me cobre,
Como uma cova de lado a lado,
Agradeço a todos os deuses
A minha alma invencível.
Nas garras ardis das circunstâncias,
Não titubeei e sequer chorei.
Sob os golpes do infortúnio
Minha cabeça sangra, ainda erguida.
Além deste vale de ira e lágrimas,
Assoma-se o horror das sombras,
E apesar dos anos ameaçadores,
Encontram-me sempre destemido.
Não importa quão estreita a passagem,
Quantas punições ainda sofrerei,
Sou o senhor do meu destino,
E o condutor da minha alma.

William Ernest Henley

*(um pequeno poema que Mandela leu todos dias por 27 anos em sua cela)

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	10
ÍNDICE DE TABELAS	11
MEMORIAL	16
INTRODUÇÃO	19
CAPITULO I – PERCURSO TEÓRICO DE PESQUISA	25
1.REVISÃO DA LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA..	25
1.1.REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
1.2.EDUCAÇÃO EM CIDADANIA	30
1.3.RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA.....	65
1.4.ESCOLA E FAMÍLIA: UMA ABORDAGEM DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	93
1.5.DESIGUALDADES ESCOLARES E DESIGUALDADES SOCIAIS.....	102
CAPÍTULO II – PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	112
2.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	112
2.1.JUSTIFICATIVA	112
2.2.TIPO DE PESQUISA: ABORDAGEM QUALI-QUANTITATIVO.....	113
2.3.INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	116
2.4.SUJEITOS DA PESQUISA	117
2.5.CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	120
2.6.TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS:	118
2.7.TÉCNICA DE ANÁLISE DE DISCURSO	119

2.8.LOCUS DA PESQUISA	121
2.9.HISTÓRICO	122
2.10.ASPECTOS FÍSICOS E GEOGRÁFICOS	122
2.11.MODALIDADES DE ENSINO	122
2.12.REGIMENTO ESCOLAR	126
2.13.A APM E A RELAÇÃO COM A ESCOLA	127
 CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	130
3.ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS	130
3.1.ESCOLA CIDADÃ	131
3.2.CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	135
3.3.EDUCAÇÃO ESCOLAR	130
3.4.RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	144
3.5.PARTICIPAÇÃO (APM/ CE)	148
3.6.GESTÃO DEMOCRÁTICA	152
3.7.O CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	164
 APÊNDICE DE ENTREVISTAS	170
Sujeito 1	175
Sujeito 2	181
Sujeito 3	185
Sujeito 4	189
Sujeito 5	193

Sujeito 6.....	200
Sujeito 7.....	203
Sujeito 8.....	207

Memorial

Meu Nome é Vanda Aparecida de Araújo, tenho 47 anos, faço parte de uma família constituída, em sua maioria absoluta, por mulheres, a terceira de um grupo de quatro filhas, sendo mãe de Gabriela, que hoje está com treze anos de idade. Sou professora de História e Diretora Titular de cargo na rede pública estadual. Hoje, com quase três décadas trabalhando como educadora e participando como uma das atrizes na educação da escola pública, sofri e sofro muitas outras exigências além da formação, pois sendo oriunda das camadas populares operárias e afrodescendente, a própria sociedade já havia organizado um “lugar” que deveria ser ocupado por mim. Entretanto, aproveitei todas as oportunidades que me foram criadas e construí minha vida e carreira sobre pilares sólidos, abrindo portas que talvez se fechassem ou até mesmo não se abrissem se não fosse a persistência que sempre me acompanhou. Acredito que o incentivo de minha família (pais e principalmente minha avó materna), teve papel primordial, pois eles sempre acreditaram que a educação/escola propiciaria a minha própria escolha do “lugar” que quisesse alcançar.

Durante toda a minha infância, adolescência e mesmo na vida adulta as conversas em nossa casa foram regada por discussões políticas, direitos e deveres do cidadão. Meu pai (Araújo) foi um líder comunitário que, pela da Sociedade Amigos do Bairro, de que foi sócio e fundador, continuamente buscava estimular os moradores a lutar pelas melhorias de infraestrutura do bairro e, em especial, pela construção da primeira escola (fundada no ano de 1969, época em que minha irmã mais velha contava apenas 05 anos de idade). Minha mãe, mesmo trabalhando como empregada doméstica durante toda a semana, aos sábados e domingos se reunia com as mulheres na sede da Sociedade Amigos do Bairro para costurar os uniformes das crianças cujos pais não tinham condições financeiras de comprar, além de promover mutirões de limpeza na escola. Meus pais relatam com muito orgulho que, ao longo dos anos em que as quatro filhas foram alunas da referida escola municipal, sempre participaram do Conselho de Escola (CE) e da Associação de Pais e Mestres (APM), das festas folclóricas, festas cívicas e, por muitas vezes, se uniu à direção da escola para comparecer aos gabinetes dos vereadores e/ou das administrações locais para reivindicar melhorias na estrutura do prédio, sinalização de trânsito e mais segurança no entorno da escola, assim como para reclamar do absenteísmo dos professores. Foi com essa bagagem histórica de parceria entre minha família e a escola que no decorrer da minha carreira, busquei tecer um trabalho articulado não só junto aos meus pares, mas com as famílias de meus alunos.

Nesse contexto, ao final do ano de 2003 assumi a direção de uma escola pública estadual, inserida num bairro periférico da capital paulistana, numa comunidade considerada como uma das mais violentas da capital, apresentando graves problemas sociais e econômicos. Os desafios encontrados nessa nova realidade despertaram em mim uma profunda inquietação, sobretudo diante da forma tradicional como o currículo oficial era aplicado. Tal inquietação levou-me a buscar a interação entre a cultura popular vivida pelos alunos fora da escola, seu cotidiano, e relações sociais e as experiências com as atividades de cunho educativo visando à emancipação humana destas crianças. Assim, além de levar em consideração os aspectos estruturais como a divisão de disciplinas, a carga horária dos professores, as normas relativas à instituição de educação, procurei construir uma relação de confiança, relacionamento e compromisso com o outro, fazendo com que a escola fosse vista como um lugar de produção de conhecimentos, e que este conhecimento tivesse como principal intenção levar a realidade para dentro da sala de aula.

Desde o início da minha gestão iniciei um trabalho que teve como princípio incentivar toda a comunidade escolar (Diretor, Vice-diretor, pais, alunos, professores e funcionários) a construir uma “escola acolhedora”, isto é, envolver a todos por meio do sentimento de pertença de fazer parte. A elaboração do trabalho iniciou-se a partir de um questionário enviado aos pais, tendo como objetivo diagnosticar a realidade escolar sob as lentes da comunidade. A partir dessa investigação, constatei a necessidade pessoal de sistematizar melhor o fazer cotidiano da gestão, isto é, instigar, provocar e sensibilizar a comunidade escolar (coordenadora pedagógica, professores, alunos, pais e funcionários, APM, Conselho de Escola e Grêmios Estudantis) a projetar, programar, elaborar roteiros para concretizar o idealizado. E, assim, possibilitar que a proposta pedagógica não se limitasse apenas ao registro, mas na intencionalidade de garantir uma gestão democrática e participativa, na qual as decisões fossem tomadas por toda a equipe escolar. Tal propósito se efetivou por meio de encontros periódicos envolvendo todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, estimulando debates, motivando para que o trabalho em sala de aula estabelecesse relações entre os conteúdos programáticos e a vida dos alunos. Meu intento, e também desafio, era – e continua sendo – colocar a escola e todo o seu entorno na cena urbana, tirá-la de certo lugar de invisibilidade, construir condições para que as novas (e também velhas) gerações (re) aprendam a conviver colocando a possibilidade histórica dentro de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida desse lugar, por meio da produção de práticas educativas que caracterizem não só a reprodução de saberes escolares, mas também a construção de verdadeiros pactos sociais.

Tendo como princípio que meu papel na escola pública é de extrema responsabilidade, procurei durante todos esses anos não cair na estagnação do cotidiano, promovendo um revisitar da minha própria prática, pela participação em cursos de extensão oferecidos pela rede estadual, tanto para o cargo de diretor de escola, quanto para o cargo de professor de história. Assim no ano de 2007 concluí o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação em Gestão Escolar, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) , no ano de 2013 retornei aos bancos universitários na Faculdade Sumaré, no curso de Letras – Língua Espanhola. Partindo desse pressuposto, no ano de 2015 me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na linha de pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT). Esse retorno foi a oportunidade de me aprofundar nos estudos acadêmicos e ao mesmo tempo viabilizar uma retomada de esperança e reflexão sobre minha prática, que vem sendo permeada por uma mistura de razão e paixão. A capacidade profissional e a competência do corpo docente dessa instituição vêm propiciando, sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, a cada aula e a cada reunião de orientação a legitimação de meu sentimento com relação à educação, tão bem expressos nas palavras de Terezinha Azerêdo Rios: “fazer aulas” e “ensinar” é a “minha alegria”! Esse sentimento é carregado de cumplicidade entre quem ensina e quem aprende e pode ser sintetizado nas palavras de Paulo Freire “Ninguém educa ninguém, Ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

INTRODUÇÃO

O objetivo de nossa pesquisa foi investigar os obstáculos que se opõem à construção de uma escola cidadã, sobretudo no que diz respeito à relação entre a escola e a família de uma escola pública estadual inserida num bairro periférico da cidade de São Paulo e de profunda vulnerabilidade social, características acentuadas pelos graves problemas sociais e econômicos e pelo descaso do poder público. Essa escola recebe alunos de famílias numerosas que são chefiadas, em grande parte, por mulheres oriundas de diversas localidades do estado de São Paulo e de outros estados brasileiros.

Diante do exposto, os procedimentos metodológicos que permitissem a investigação e intervenção num contexto social tão complexo foi uma tarefa bastante delicada. Encontramos muitos obstáculos que impedia uma relação de parceria entre a escola e a família tendo em vista a promoção/construção de uma escola cidadã, isto é, uma escola onde os direitos e deveres sejam muito claros e compartilhados entre todos os atores sociais envolvidos no seu cotidiano, uma escola em que professores, gestores, funcionários e famílias lutam pela sua permanência e sucesso, onde tenham por ela um sentimento de pertencimento.

Dentre as muitas causas que me moveram à escolha desse objeto de pesquisa, penso que a mais relevante seja contar com quase três décadas trabalhando como educadora e participante ativa do processo educativo, como professora, coordenadora pedagógica e diretora de escola no sistema público de educação da cidade de São Paulo.

Partindo de um histórico em que tive e ainda tenho a oportunidade de manter contato direto com a realidade desafiadora que caracteriza a escola pública estadual de São Paulo, nossa pesquisa buscou sinalizar os fatores que impedem um trabalho articulado entre a escola e a família e que possam contribuir para a construção de uma nova concepção de educação em cidadania que estimule todos os atores e agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, na direção de uma educação transformadora. Freire (2002) define que a prática dessa educação deve propiciar e embasar um pensamento crítico para que os envolvidos percebam, no processo educativo, sua capacidade de ser sujeitos do processo histórico de construção da cidadania. Desse modo, elegemos uma questão nuclear que norteou nosso trabalho. Quais os fatores de natureza histórica que conduziram o isolamento da escola em si própria e são impeditivos de uma relação dialógica entre a escola e a família? A partir dessa questão, surgem algumas hipóteses que, ao longo da pesquisa, pretendemos conferir:

- a) Há uma cultura brasileira construída a partir de uma política oligárquica e autoritária, que pode inibir a participação da família na escola. A cultura brasileira, de acordo com Paulo Freire (1987), desenvolveu-se a partir de uma matriz antidialógica, levando à ausência de discussão entre os educadores e a família.
- b) A participação das famílias representa uma “ameaça” à “competência” dos profissionais, que se sentem ameaçados na sua mestria e no seu papel de ensinar.
- c) A legislação brasileira constitui um obstáculo ou uma possibilidade para a construção de uma escola com uma educação em cidadania e para a construção da parceria entre a escola e a família.

Nessa perspectiva, a nossa pesquisa teve por objetivo identificar quais os fatores que impedem uma relação dialógica entre a escola e a família, tendo em vista a construção de uma escola cidadã, e que possa estabelecer convergências entre educação escolar constituída pela humanidade ao longo da história e os saberes produzidos pela cultura popular.

No entanto, ao discutirmos os fatores que dificultam a participação das famílias nas decisões da escola, somos convidados a refletir sobre as implicações históricas, sociais e políticas apontadas por Demerval Saviani (1996, p. 24) “A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa.” A escola pode atuar como um instrumento de manutenção ideológica ao serviço de uma lógica da dominação/exploração, categorizando sujeitos autorizados e não autorizados ao uso da palavra. E assim, podemos considerar que “o Brasil” é herdeiro de uma cultura política oligárquica e autoritária, imposta durante o regime militar, que reprimia a atividade política, reduzindo os direitos de cidadania ao longo de todo o regime e desejando fazer da educação um processo de doutrinação alienante, e não o fazer-se humano-histórico de que nos fala Paro (2008, *apud* ANSARA E SILVA, 2014, p. 99). Nesse sentido, a família, sobretudo dos meios sociais mais desfavorecidos, acabaria por não ter voz nesse modelo de escola.

Paulo Freire (1999) enfatiza que a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito e como ator da sua própria história. Nesse sentido buscamos apontar os fatores que impedem um trabalho articulado entre escola e família, isto é, o processo de participação das famílias no cotidiano da escola ou mesmo a escola como fazendo parte do cotidiano de saberes da comunidade.

Neste contexto, do ponto de vista metodológico, utilizamos a abordagem de caráter quali-quantitativo, entendendo que para nosso objeto de pesquisa essas abordagens nos permitiriam uma maior profundidade em termos de compreensão. Segundo Dal-Farra e Lopes (2013), a utilização de métodos mistos em pesquisa tem sido crescente em inúmeros campos do conhecimento. A conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados investigativas, e traz ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação. Assim, apoiamo-nos nos seguintes autores: Pedro Demo (1985), Antonio Joaquim Severino (2009) e Manuel Tavares (2015).

Quanto ao referencial teórico, a abordagem que utilizamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa está fundada no modelo teórico ou racionalidade materialista histórico-dialético, uma perspectiva histórica e filosófica que emergiu no século XIX em oposição ao idealismo alemão, tendo como seus mais ilustres representantes Marx e Engels. Como descreve Tavares (2015, p.03):

No entanto, o modo como Hegel perspectiva o movimento dialético, enclausurado no espírito (Ideia, consciência, pensamento) não serve para explicar o desenvolvimento da realidade material. (...) A dialética marxista traz consigo uma proposta revolucionária, de transformação da realidade por intermédio da procura das contradições internas e da sua superação/eliminação. A contradição é o motor da realidade, o motor da História e os processos dialéticos apresentam-se sempre de um modo aberto, inacabados: as sínteses que se alcançam nunca serão perfeitas (não era assim que pensava Hegel) e as contradições são-lhe imanentes, vão-se manifestando e geram novas sínteses da realidade.

Partimos do pressuposto de que as ações do homem em sociedade são reflexos de um processo histórico que se desenvolve ao longo dos anos. O homem não vive apenas sua própria individualidade, mas interagindo em sociedade e na natureza. Como afirma Marx, na obra *Ideologia Alemã*, “não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência.” (MARX, 2009, p.32). Partindo dessa tese marxista, consideraremos que as condições reais da existência das famílias e as suas condições sociais, são fatores a ter em consideração no tipo de relação que estabelecem com a escola.

Do ponto de vista histórico, fundamentamos nossa pesquisa em Dermeval Saviani (1987; 2008; 2014), um dos mais renomados educadores que vivenciou um período de mudanças no nosso país, a exemplo da transição na educação durante a consolidação do período democrático que vivemos na atualidade, acompanhando as transformações sociais e históricas da educação brasileira, sempre acentuando os pontos positivos e negativos das modificações para o processo educacional. Saviani é o fomentador da teoria histórico-crítica,

que também é conhecida como crítico-social dos conteúdos e cujo objetivo principal é a transmissão de conhecimentos significativos que contribuam para a inclusão social do educando.

Outro referencial importante neste estudo será Paulo Freire (1921-1997). Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o educando. Isso significa, em relação às classes mais desfavorecidas, levá-las a entender sua situação de oprimidas e para que aja em favor da própria libertação.

Moacir Gadotti (2007), respeitado professor e pesquisador da Filosofia da Educação e pensador pedagógico brasileiro, um dos mais conhecidos companheiros de Paulo Freire, em seu trabalho tem contribuído, de forma significativa, para a reflexão sobre a educação em geral. Defende que a prática educativa garanta a humildade científica de quem reconhece que uma teoria só se torna teoria real quando legitimada e permeada por uma prática concreta.

José Eustáquio Romão, um dos idealizadores do “Projeto Escola Cidadã”, acompanhou de perto o pedagogo brasileiro Paulo Freire por mais de dez anos, até a sua morte que ocorreu no ano de 1997; percorreu com ele todo o Brasil lutando pela democratização e universalização da educação, sendo um dos fundadores do Instituto Paulo Freire e coordenador da Cátedra do Oprimido, vinculada à Universitas Paulo Freire (Unifreire).

Por sua vez, Barroso (1996) separa dois níveis de análise decorrentes de a uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola: a *autonomia decretada* e a *autonomia construída*, para distinguir as várias lógicas presentes no processo de devolução de competências aos órgãos de governo da escola.

Para tanto, dispondo de algum acúmulo teórico e da prática profissional com relação à educação em cidadania e outros temas abordados pela Escola Cidadã, tais como gestão participativa, gestão democrática, comunidade educativa, relações escola e família, além de leituras e reflexões a partir da temática da educação escolar, a escolha dos autores supracitados ocorreu em decorrência das suas manifestações teóricas convergirem com uma perspectiva histórico filosófica marxista como modelo de abordagem e compreensão da realidade histórica, numa perspectiva dialética. A dialética marxista apresenta-se, assim, como a abordagem mais adequada ao nosso objeto de pesquisa pelo fato de apresentar a realidade social e histórica como pressuposto incontornável de qualquer interpretação e, no caso concreto, sobre as relações entre escola e família.

Por fim, este trabalho está estruturado em dois grandes capítulos: O primeiro, constituído por sete subcapítulos, orienta-se pela pesquisa bibliográfica sobre educação em cidadania, sua contextualização histórica e assuntos pertinentes ao Projeto da Escola Cidadã,

tais como autonomia, gestão democrática – princípios mediadores para a construção de uma educação em cidadania; a dimensão contra-hegemônica da escola pública; os pressupostos para a construção de uma educação em, para e pela cidadania; a sistematização das linhas fundamentais de um projeto para uma educação em cidadania; um breve histórico das primeiras experiências do Projeto da Escola Cidadã, isto é, algumas “versões” e modelos da escola cidadã construídos e implantados ao longo dos anos, no Brasil; o Projeto da Escola Cidadã como uma promessa de educação do futuro, mais democrática e menos excludente e uma abordagem sobre a Escola Cidadã frente às políticas neoliberais.

No segundo capítulo, fazemos uma discussão sobre a relação escola e família e as dificuldades encontradas para a construção de parceria entre essas duas instituições, sendo um dos temas que se tornou relevante na contemporaneidade da educação brasileira. Esse capítulo está dividido em sete subcapítulos, versando sobre a (s) família (s) e sua realidade heterogênea e complexa, as definições e visão histórica dessa instituição, assim como as definições de família contemporânea tendo em conta a diversidade de composição e as novas dinâmicas domiciliares; a escola e a família e a sociologia da educação na perspectiva de Bourdieu por meio das pesquisas da autora Maria Alice Nogueira; a escola e a família e sua relação dialógica; as mudanças no interior da família e que provocaram grandes transformações no sistema educacional e as novas interações entre as famílias e a instituição escola.

Ainda nesse capítulo abordaremos a legislação educacional, realizando um levantamento da regulamentação estatal que focaliza a articulação entre as instituições escola e família. Nessa esteira, traçamos um mapeamento dos documentos legais da educação brasileira buscando identificar a questão nuclear que norteia este projeto: os diferentes níveis da relação entre as instituições escola e família e os caminhos, de patamares distintos, de profundidade e de complexidade crescentes, de envolvimento dos pais na vida da escola para a construção de parcerias entre a escola e a família tendo em vista a construção de uma cidadania participativa.

Enceramos o primeiro momento de nossa pesquisa trazendo uma interpelação a partir das pesquisas de autores como Lahire (2003), acerca de desigualdades escolares e desigualdades sociais; as concepções de igualdade e equidade; a igualdade de oportunidades e equidade de resultados, como também a apresentação de um diagnóstico sobre desigualdades de percursos escolares em função do meio social de pertencimento dos alunos, com base nos contributos de autores contemporâneos que fazem uma reflexão sobre as desigualdades escolares.

No último capítulo, analisamos os discursos de nossos sujeitos, tendo como base a questão nuclear que vem norteando nosso trabalho: Quais os fatores de natureza histórica que

conduziram ao isolamento da escola em si própria e são impeditivos de uma relação dialógica entre a escola e a família? A pesquisa empírica foi constituída de entrevistas com os sujeitos envolvidos no universo escolar, comunidade escolar: gestor, professores (as) e funcionários (as) e atores: estudante e as famílias. Para a análise das entrevistas, utilizamos a técnica de análise de discurso, tendo por objetivo desvelar de que maneira se estabelece a relação de parceria entre as instituições escola e família.

CAPÍTULO I - PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1. REVISÃO DA LITERATURA E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Numa revisão preliminar da literatura, desenvolvida por meio de ferramenta de busca eletrônica, no *Google Acadêmico*, utilizando a palavra chave “Escola Cidadã”, localizamos dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos que se relacionam com a nossa pesquisa, tendo em vista as categorias de análise utilizadas como referencia teórica, tais como: escola cidadã; cidadania; educação cidadã, educação escolar.

O artigo de Galvão (2015), tendo como categoria de análise: cidadania, traz uma reflexão sobre a formação humana da criança que inicia no contato com a família e espera-se que se desenvolva na escola. O mesmo autor declara que “educar é um ato que visa a convivência social, a cidadania e a tomada de consciência” (GALVÃO, 2005, p.04). Dessa forma, entendemos que a escola, além de propiciar a aprendizagem da criança e os conhecimentos científicos historicamente produzidos, também tem a função de prepará-la para o pleno exercício da cidadania.

O autor aponta que a educação para a cidadania pretende fazer de cada pessoa um agente de transformação. O espaço escolar é um espaço privilegiado que possibilita a reflexão do abismo social que separa a sociedade brasileira, em que grande parte da população vive em estado de miséria e exclusão e uma pequena parcela detém uma grande fatia dos meios de produção e comanda a economia do país. Essa divisão de “castas” instalada só será revertida quando ocorrer o aperfeiçoamento da democracia, pela qual o povo passe a controlar o poder. Encerrando o referido artigo o autor avalia que a participação do povo brasileiro ainda é muito pequena, ocorrendo apenas durante o processo eleitoral, o que facilita a corrupção na administração pública e a ingerência política, isto é, uma participação irrelevante no processo político do país. E é neste contexto que Galvão (2015) considera relevante o papel da escola no estímulo à cultura de participação política, “contribuindo para o processo de democratização e amplificação da conquista de direitos de cidadania.” (GALVÃO, 2015, p.05).

Ferracioli (2008), em sua tese de doutorado, investigou criticamente a concepção escolar de Escola Cidadã. O autor, utilizando-se de metodologia científica quali-quantitativa e tendo como fonte de pesquisa a coleção Guia da Escola Cidadã, na qual se encontra sintetizada sua teoria educacional, apresentou um breve histórico da Escola Cidadã, desde os anos de 1960, com a pedagogia da libertação de Paulo Freire, até o início do século XXI, quando já se consolidara como expressão significativa dos movimentos pela educação popular. Nessa

pesquisa buscou sintetizar o ideário do movimento em questão, caracterizando sua concepção de educação escolar, não como um ato de transmissão e assimilação de conhecimento, mas de mediação no sentido da formação global dos alunos, visando que aprendam a aprender e melhor se qualifiquem para intervenções pessoais e coletivas, rumo à cidadania plena e planetária. Trazendo como referencial teórico a filosofia marxista, a Psicologia Sócio-Histórica e a Pedagogia Histórico-Crítica, buscou analisar e compreender a contradição existente entre entender a postura afirmativa da Escola Cidadã em prol do acesso ao conhecimento, mediado pelo princípio “aprender a aprender” como essência do ato educativo e alguns limites intrínsecos a esta formulação da Escola Cidadã, em especial o esvaziamento dos conteúdos humano-genéricos e o consequente papel avesso à formação e emancipação humana no âmbito da educação escolar. Em suas considerações finais, o pesquisador declara:

Espera-se que esta pesquisa tenha demonstrado que a contradição na concepção de educação escolar desse movimento, entre a defesa que faz do acesso ao conhecimento em relação ao esvaziamento dos conteúdos escolares provocado pela posição favorável ao lema “aprender a aprender”, é um problema teórico e prático acerca da própria natureza da educação e seu papel na formação humano-genérica.”(FERRACIOLI, 2008, p.83).

As categorias de análise utilizadas pelo pesquisador foram: educação cidadã, educação escolar e crise estrutural do capitalismo.

A dissertação de mestrado de Furmann (2006), por sua vez, foi desenvolvida a partir da reconstrução de um estudo de caso, a fim de entender os conceitos construídos em torno da “cidadania” na cultura escolar e sua dinâmica de significação. Seu trabalho foi realizado com professores e alunos de 4º ciclo do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Araucária-PR. Utilizando, nessa reconstituição de caso, pesquisa de abordagem qualitativa e instrumentos como questionário e entrevista, o autor procurou identificar os significados do conceito “educar para a cidadania” no espaço onde eles têm efetividade, ou seja, na cultura presente na escola, dispondo como base teórica as categorias analíticas: cidadania, educação e cultura. O autor, ao concluir o seu trabalho, constatou que a significação do conceito cidadania na cultura escolar ocorre a partir de experiências inovadoras na orientação para a vida prática e na vida política do cidadão por meio do ensino de História, pautando o trabalho em sala de aula, sobretudo, no entendimento das relações dos indivíduos com o Estado e não apenas em ações de sociabilidade.

Ao longo do trabalho de revisão da literatura encontramos diversas pesquisas que utilizaram metodologia de cunho qualitativo, nas quais foram aplicados questionários semi-estruturados e entrevistas semi-estruturadas, assim como outras metodologias de caráter

quantitativo analisando documentos e obras bibliográficas. O estudo aqui apresentado foi um forte exercício teórico, que dará sustentáculo à pretendida pesquisa.

Tendo em vista a questão da construção da cidadania, concluímos a revisão da literatura, assim como a pesquisa no âmbito da temática que nos ocupou e preocupou, apresentaremos algumas das teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos que versam sobre nossa temática, numa periodização de cinco a dez anos, para a elaboração desta revisão literária. Segue no quadro (01):

Título: Revisão da Literatura

Autor	Título	Instituição/ Revista/Edit.	Categorias	Ano
ROSA, Renilda Maria	Dissertação (mestrado): O Papel do Diretor na Escola Cidadã	Universidade de Uberaba – Uniube	Gestão/democrática/ participação/ democracia/cidadania	2004
FURMANN, Ivan	Dissertação (mestrado): Cidadania e Educação Histórica: Perspectiva de Alunos e Professores do Município de Araucária- PR	Universidade Federal do Paraná –UFPR	Cidadania	2006
FERRACIOLI, Marcelo Ubiali	Tese: Escola Cidadã: Questões a Cerca da	Universidade Estadual Paulista– Unesp	Educação cidadã/ educação escolar e crise estrutural do	2008

	Educação Escola em Tempos de Crise Estrutural do capitalismo		capitalismo.	
FRANÇA, Marco Túlio Aniceto	Tese: Gestão Pública de Ensino, Política e Desenvolvimento	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Cidadania	2012
DIAS, Dalva Simone Strapasson	Dissertação (mestrado): Projeto Cidadão Ambiental Mirim: Contribuições para a formação da Consciência Sócio-ambiental Cidadã nos Anos Iniciais do Ensino fundamental do Município de Colombo – PR	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Cidadania	2012
FEIGES, Maria Madselva Ferreira	Tese: Eleição de Diretor no Paraná: Uma Análise dos Planos de Ação na Gestão das Escolas Estaduais de Curitiba Triênio 2012-2014	Universidade Federal do Paraná –UFPR	Participação / eleição para diretor/ planejamento/função social da escola/ gestão colegiada	2013
GALVÃO, Roberto	Artigo científico: Educação para a	Revista HISTEDBR On-line	Cidadania	2015

Carlos Simões	cidadania: o conhecimento como instrumento político de libertação			
---------------	---	--	--	--

Fontes: *Referência Bibliográfica*

A partir da pesquisa documental realizada, por meio da revisão da literatura, percebemos que a questão da construção da cidadania não se deparou com nenhum enfoque que fosse ao encontro da temática de nossa pesquisa, centrada na relação entre a escola e a família. Entretanto, salientamos que este trabalho contribui para o desenvolvimento da referida pesquisa até mesmo para elucidar qual a trajetória que devíamos seguir para a construção do objeto de pesquisa e os modelos teóricos utilizados.

Tendo como objeto de pesquisa o estudo dos obstáculos à construção de uma escola cidadã, sobretudo no que diz respeito à relação entre a escola e a família numa escola pública estadual de São Paulo, as categorias discutidas nesta pesquisa, quer do ponto de vista teórico, e no último capítulo como formações discursivas foram: Cultura Escolar; Educação em Cidadania; Educação Escolar; Escola Cidadã; Relação Escola/Família.

Nossa perspectiva é investigar qual o conceito de cidadania e de que forma se dão as parcerias entre escola e famílias numa escola pública estadual que foi o *locus* de nossa pesquisa empírica. A escola que constituiu o universo de pesquisa está inserida num bairro periférico da capital paulistana, numa área de construção de moradias para a população de baixa renda, num conjunto habitacional (CDHU¹), com uma comunidade que apresenta um histórico de violência e de profunda vulnerabilidade social, acentuada pelos graves problemas sociais e econômicos e pelo descaso do poder público.

Concebemos que os desafios encontrados nessa realidade despertaram em nós uma profunda inquietação, sobretudo no que tange às dificuldades que encontramos para adentrar nesse universo complexo e lá executar nossa investigação de forma o mais imparcial possível e de modo a conferir legitimidade científica à pesquisa.

¹Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano, responsável pela promoção e construção de moradia para a população de baixo poder aquisitivo consiste na principal atribuição da Secretaria de Estado da Habitação (SH) e de seus dois braços operacionais, (CDHU), e a Agência Paulista de Habitação Social (Casa Paulista), cujo foco de atuação está dirigido ao público-alvo situado na faixa de um a dez salários mínimos, com atendimento prioritário até cinco salários.

Nesse sentido, reconhecemos, por meio da pesquisa bibliográfica, que a construção de uma parceria cidadã entre escola e família é um processo recentemente amparado por documentos legais, a partir da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Lei 9394/1996 e no PNE -Plano Nacional de Educação de 2001 que reforça a efetivação da gestão democrática da educação. O que, por sua vez, pressupõe a participação efetiva de toda comunidade escolar e as famílias na discussão, elaboração e execução de todos os aspectos da gestão escolar (administrativa, pedagógica e financeira), destacando a importância da construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Freire (1997, p.66) situava o conceito de cidadania no contexto de uma sociedade nova, radicalmente democrática, associando cidadania e autonomia. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”

Temos a ambição de que nosso trabalho apresente estudo investigativo sólido para outros pesquisadores que o possam ter como referência científica no que tange à relação entre escola e família, apresentando os limites e as possibilidades para a construção dessa parceria, visando a construção de uma escola que esteja preparada para educar em, para e pela cidadania, assim como pela e para a vida, ou seja, uma escola verdadeiramente cidadã.

1.1.REFERENCIAL TEÓRICO

1.2.EDUCAÇÃO EM CIDADANIA

Este trabalho de pesquisa aborda os limites e as possibilidades para a construção de uma educação em cidadania; também trata de outros temas pertinentes à Escola Cidadã, tais como gestão participativa, gestão democrática, família, relações escola/família e a temática da educação escolar. Nesse sentido, buscamos trabalhar com alguns autores que convergem na perspectiva histórico-filosófica, marxista-dialética como concepção compreensiva e explicativa da realidade histórica. A dialética marxista apresenta-se como a abordagem mais adequada ao nosso objeto de pesquisa pelo fato de apresentar a realidade social e histórica como pressuposto incontornável de qualquer interpretação e, no caso concreto, das relações entre a escola e a família. “Entendemos a educação, como mediação para a construção da cidadania, como contribuição de homens e mulheres no tríplice universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das mediações institucionais da vida social.” (ANSARA; SILVA, 2012, p.102). É a partir desse pressuposto que encontramos, no Projeto da Escola Cidadã, que teve sua primeira versão

desenvolvida por Romão e Gadotti (1994), diretrizes para pesquisar quais os fatores que limitam ou possibilitam a construção de uma educação em cidadania. Nessa perspectiva, Romão (2000) declara que o Projeto da Escola Cidadã humaniza e eleva a pessoa à condição de sujeito histórico, sendo sua maior ambição contribuir para a criação do surgimento de uma nova cidadania como espaço de organização da sociedade contemporânea, para defesa e a conquista de direitos. Trata-se de formar para e pela cidadania em função da construção de um novo espaço público não-estatal, uma esfera “pública cidadã”, como diz Jürgen Habermas (1962 *apud* ROMÃO, 2000, p. 09):

Que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação das políticas públicas bem como a participação da mudança do Estado que temos para a criação de um Estado radicalmente democrático. A cidadania precisa exercer o controle do Estado e do Mercado.

Aliás, na mesma linha pensa Hannah Arendt (2006, p. 335) ao declarar:

A igualdade, em contraste com tudo o que se relaciona com a mera existência, não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais: tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais.

Enquanto proposta inovadora e como alternativa ao embate entre os defensores da escola estatal e os defensores da escola privatista, o Projeto da Escola Cidadã seria a indicação de um novo horizonte de possibilidades e propostas de ações em que o Estado seja o provedor de benefícios sociais e culturais a uma população historicamente oprimida e alijada dos processos decisórios da sua própria história.

1.2.1. Antecedentes históricos

Os debates sobre a pedagogia escolar têm suas raízes num processo dialógico de ensino, baseado no método filosófico grego utilizado por Sócrates. Historicamente, muitos educadores também encontravam neste ideal socrático uma forma de contrapor-se aos métodos anti-autoritários, como o educador humanista italiano Vittorino de Felbre (1378-1446), que desenvolveu um trabalho inovador, como participação direta dos alunos numa época em que predominavam os métodos autoritários da escolástica. Da mesma forma, François Rabelais (1495-1553), Montaigne (1533-1592), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) contribuíram para o desenvolvimento de propostas pedagógicas centradas na importância da autonomia e auto-atividade na aprendizagem da criança.

Mas é na *Escola Nova* que encontraremos a formação de um novo paradigma educativo; e é nos trabalhos de John Dewey (1859-1952), um personagem único, que encontramos princípios fundamentais que pretendem estabelecer a relação entre teoria e prática, tais como “aprender fazendo”, “aprender com a vida” e “para a democracia”, princípios que continuam presentes na contemporaneidade. Além de Dewey, encontramos os trabalhos de Maria de Montessori (1870- 1952), Pistrak (1888-1937), Jean Piaget (1896-1980), Célestin Freinet (1896-1966) sem considerar suas diferentes perspectivas, estes educadores defendem os princípios da autonomia e da auto-atividade. Segundo Gadotti (2008, p.15), “o tema da autonomia teve papel crítico e mobilizador contra o poder instituído verticalmente, burocraticamente. Ao centralismo opunha-se uma prática social baseada na participação”. Consideramos, portanto, que o movimento anti-autoritário na educação não é algo novo, mas foi a *Escola Nova* que hasteou mais alto a bandeira da autonomia da escola e introduziu seus métodos ativos e livres na educação. Contudo, enfatizamos que o conceito de autonomia tem mais o sentido de desenvolvimento pessoal do que o de razão de mudança social. A concepção de autonomia da *Escola Nova* tem suas raízes no ideário pedagógico iluminista do século XVIII, sustentando-se no esclarecimento racional como condição essencial da autonomia. A formação humana estaria voltada para o uso da própria razão sem orientação de outrem. Supõe, ao mesmo tempo, um conceito significativo de razão e um conceito significativo de sujeito. O uso do termo escola nova, dessa forma, esteve inicialmente ligado às tentativas de renovação da escola no último quarto do século XIX e início do século XX. Usava-se o termo para marcar a necessidade de uma escola que fosse diferente do modelo tradicional.

A partir do movimento da *Escola Nova* é que a educação passa a receber duras críticas, inicialmente pelos autores que a compreendiam como fator de reprodução social. Numa perspectiva dialética as críticas à educação tradicional se ampliam e o conceito de autonomia passa a ser associado a uma concepção emancipadora da educação, em que se defende a participação dos sujeitos nos processos de decisão institucional, superando a concepção da lógica burguesa liberal que incide, sobretudo, na autonomia do pensamento e da ação em todas as instâncias da vida social. Entendemos que essa concepção nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, de caráter tecnicista, não apresentavam características contextuais e históricas; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. (SAVIANI, 2007)

É nesse contexto que emerge no Brasil, na década de 1930, um movimento de intelectuais conhecido como o Movimento dos Pioneiros, representando um dos mais significativos e propositivos movimentos nacionais de defesa da concepção pedagógica do

escolanovismo na educação nacional. Saviani (2009) destaca que o *escolanovismo* desloca a questão do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, da cognição para os processos pedagógicos, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. O importante não é aprender, mas “aprender a aprender”. O professor estimula, mas a iniciativa é dos alunos. “Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.” (SAVIANI, 2009, p.09)

1.2.2. Projeto da Escola Cidadã: autonomia e gestão democrática como princípios mediadores para a construção de uma educação em cidadania

Desde os finais da década de 1980 se observado que vários países, de forma significativa, têm alterado o papel do Estado nos processos de decisão política e administrativa na área da educação, tais como: desenvolver a autonomia da escola por meio da alocação e distribuição de recursos, valorizar o papel da gestão escolar, aumentar a participação da comunidade local no governo da escola e desenvolver dispositivos de avaliação externa. De modo geral, essas reformas vinham associadas a medidas mais amplas, claramente observadas, que se traduzem em promover a concorrência no setor público educativo. Entre essas medidas destaca-se a “dessectorização”, ou seja, os pais têm a possibilidade de escolher livremente a escola em que irão matricular seus filhos. Nesse sentido, Barroso (1996) nos convida à adoção de uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola, isto é, nos obriga a distinguir as várias lógicas presentes no processo de devolução de competências aos órgãos de gestão da escola, separando dois níveis de análise: a *autonomia decretada* e a *autonomia construída*. A *autonomia decretada* diz respeito à introdução, sob pretexto de aumentar a eficácia e a eficiência da escola, de uma outra tecnologia de controle e dominação, por meio das estruturas organizacionais e dos modos de gestão que são colocadas em prática. Podemos entender, então, que a *autonomia decretada* demanda a implantação de estruturas e modalidades de gestão que funcionam como padrão de autonomia para todas as escolas, sem respeitar suas peculiaridades. Implica aumentar a competência gestonária dos diretores, como uso de técnicas de gestão empresarial, prestação de contas e controle de qualidade. Implica instrumentalizar formas mais eficazes de participação dos pais e de outros atores da comunidade no governo da escola, e na tentativa de aplicar uma única metodologia de ensino, baseada em resultados obtidos na investigação das escolas eficazes. Acabam, assim, por constituir a expressão de uma política de normalização e de imposição de modelos que limita a retórica da autonomia e do livre arbítrio.

Por sua vez, a *autonomia construída* impõe reconhecer que as escolas desenvolvem e sempre desenvolveram formas autônomas de tomada de decisão, em diferentes domínios. Essa autonomia, então, corresponde ao laço de dependência e de interdependência que os sujeitos de uma instituição estabelecem entre si e com o meio que os abriga, permitindo estruturar e organizar ações em função de objetivos coletivos. Barroso (1996) afirma que a “autonomia da escola” resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, por uma abordagem que podemos designar de “caleidoscópio”. Nesse caso, podemos entender autonomia como resultado das relações de força entre diferentes atores influentes, de ordem interna, e externa e entre os quais se destacam o governo e seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros sujeitos da comunidade local. Para a construção da autonomia da escola torna-se necessário desenvolver três importantes tipos de intervenção: promover uma cultura de colaboração e de participação entre todos os atores envolvidos no seu funcionamento, desenvolver diversificadas formas de liderança, individuais e coletivas; e, por fim, aumentar o conhecimento dos próprios atores da instituição, dos modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Essa aprendizagem irá constituir um instrumento necessário para que esses atores da instituição (re) conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado. O mesmo autor enfatiza que é no contexto dessas intervenções que a construção da autonomia da escola pode constituir um processo de *mobilização social*.

É nesse sentido que o pensamento de Freire (1997) tem lugar. Segundo ele, a autonomia é fundamental para a construção de uma sociedade democrática e para criar condições de participação política em que as pessoas tenham vez e voz, digam o que desejam e que modelo de sociedade é melhor individual e coletivamente. É na relação dialética que o Projeto da Escola Cidadã pretende se pautar, numa proposta de luta pela autonomia da própria sociedade. Segundo Freire (1997), a prática da autonomia só encontrará adequada expressão num contexto em que o oprimido tenha condições de pensar sobre as questões que nos cercam, ser autônomo naquilo que faz, descobrir-se e conquistar-se como sujeito e como ator da sua própria história. Por essa razão, a construção de relações democráticas que incentivem a participação de todos os que se relacionam na escola só se dará com base na igualdade de condição de participação, na formação de alianças, no sentido de “pertencer” e de “fazer parte” que se traduza em resultados concretos.

Gadotti (2008) considera que discutir a autonomia da escola é o mesmo que discutir a própria natureza da escola. A escola pública hoje está correndo um grande perigo, pois vem perdendo sua autonomia, assim como também está perdendo sua capacidade de educar para a

liberdade. Por isso, abordar o tema da autonomia da escola é abordar a história da educação e toda a luta ao longo do tempo cujo sentido foi o de afirmar a educação como uma dimensão prioritária da sociedade na formação dos cidadãos e a escola como instituição promotora da democracia e da liberdade. Guarda-se o alerta freiriano: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000)

O mesmo autor declara que o Projeto da Escola Cidadã propõe a *autonomia da escola* na perspectiva de uma ampla mudança estrutural, que transforme a escola pública em verdadeiro espaço de possibilidades para a construção de uma educação em cidadania, como adverte:

A ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo. (...) A autonomia da escola permite maior flexibilidade e responsabilidade para que a pluralidade não seja sinônimo da má qualidade, mas de transparência, coordenação e organicidade. (p. 37- 40)

Neste sentido, Melchior (1991, *apud* GADOTTI, 2008, ps. 43-44), refere-se à autonomia da escola pública nos seguintes termos:

- 1º) como *autonomia filosófica* que refere-se à capacidade de estabelecer valores que são transformados em fins e objetivos;
- 2º) Como *autonomia política*, entendida como autonomia frente à política educacional;
- 3º) Como *autonomia administrativa na forma de operacionalizar objetivos políticos - filosóficos*;
- 4º) Como *autonomia pedagógica* que se refere à sua capacidade de definir o currículo da escola; e, finalmente,
- 5º) Como *autonomia didática em relação às atividades de ensino – aprendizagem*

Assim, a viabilidade da proposta depende, em grande parte, do compromisso e da vontade política de todos os atores envolvidos, isto é, a eficácia desse processo depende muito do arranjo da escola para tentar experimentar o novo e desconhecido. “A relação dialética que o Projeto pretende construir entre a autonomia da escola e a unidade do sistema se projeta na proposta de luta maior pela autonomia da própria sociedade.” (ROMÃO, 2000, p.103). Nesse sentido, Tarcisio Grandi (1990^{apud} GADOTTI, 2008) declara que ampliar a autonomia da escola significa também estimular a criatividade e a inventividade social.

Romão (2000), um dos idealizadores do Projeto da Escola Cidadã, discute a questão da finalidade da educação em cidadania, estabelecendo uma relação entre autonomia, descentralização e as unidades básicas dos sistemas educativos, as escolas. O autor adverte que:

A autonomia das unidades escolares não prejudica a necessidade de um sistema único, pelo contrário, o exige como condição da distribuição equânime das oportunidades educacionais, tanto em termos de acesso quanto no sentido da qualidade dos serviços prestados. A ênfase nos conselhos escolares como condição necessária, porém insuficiente, destaca que a participação nesses colegiados tem de ser complementada por outras iniciativas da chamada “gestão democrática”, da comunicação direta das escolas com a população – que, por isso mesmo, necessitam da autonomia para a inovação e a experimentação político-pedagógica – além da avaliação permanente do desempenho escolar. (ROMÃO, 2000, p.113)

Nessa mesma perspectiva, Gadotti (2008, p. 47) anuncia que a participação e a democratização num sistema de ensino são as formas mais práticas de formação de cidadania e “a criação de conselhos de escola representa uma parte desse processo” (GADOTTI, 2008). Mas esses conselhos só são eficazes no âmbito de um conjunto de medidas políticas que visam, de fato, a participação e a democratização nas tomadas de decisão, pois esses conselhos nascerão fadados ao fracasso se forem instituídos de forma manipulada e burocrática. Para Gadotti (2008), o *Conselho de Escola*, com a participação de pais, professores, alunos e membros da comunidade, é o órgão mais importante de uma escola autônoma. Ele deve deliberar sobre todo o funcionamento e organização administrativa da escola que diz respeito à escolha do currículo, ao calendário escolar, à formação de turmas, às atividades culturais e, sobretudo, à escolha do diretor. Cabe ao Conselho indicar soluções para a resolução de problemas de interesse do conjunto dos sujeitos da escola tais como: aplicação de recursos; elaboração da proposta pedagógica, roteiros e horários de trabalho; organização dos critérios de matrícula e funcionamento geral da escola. Mas também adverte que o conselho pode contribuir para a construção de confiança, compromisso com o outro; porém, ele não tem o papel de eliminar a tensão conflituosa entre a escola e a comunidade/família. Ele constitui, sem dúvida, também uma escola para os pais, dado que oferece a possibilidade de uma aprendizagem de mão dupla: “a escola estendendo sua função pedagógica para a sociedade e a sociedade influenciando os destinos da escola.” (GADOTTI, 2008, p. 50)

Romão (2000) afirma que a constituição dos conselhos ou colegiados escolares propicia aos sujeitos externos à escola aprender, no processo de participação, a se organizar, não só para atuar no que tange aos destinos da escola, mas também na (re) elaboração de sua própria identidade, fazendo intervenções na realidade de que fazem parte, sendo capazes de reelaborá-la, reconstruí-la com criatividade e inovação. Os conselhos de escola, ou colegiados, como órgãos de democratização, representam uma ampliação da participação política dos educadores, alunos e famílias que já haviam incorporado experiências negativas de participação em decisões sobre os destinos da escola, quando convocados a participar apenas como puras marionetes manipuladas pelo poder. Reconhecemos que os conselhos representam uma grande

transformação, mas não podem ser o único instrumento de democratização escolar. Como adverte Romão (2000, p.105):

O Projeto da Escola Cidadã busca uma nova concepção de *sistema único de descentralização*, caracterizado pela gestão democrática, pela comunicação direta entre a administração e a escola e a população, pela autonomia da escola – controle sobre a formulação e implementação de seu projeto político pedagógico – e pela avaliação permanente de seu próprio desempenho.

Paulo Freire (1987), por sua vez, defendia que o papel da educação e, por consequência, a função da escola seria propiciar ao aluno a tomada de consciência crítica, isto é, pensar sobre as questões que o cercam, ser autônomo em relação ao que faz, ser alfabetizado nas letras e na leitura do mundo, tendo liberdade para agir, com consciência, transformando a sua própria história.

1.2.3.Dimensão contra-hegemônica da escola pública

A escola pública brasileira, por uma série de fatores, mas principalmente por não mais servir à formação das elites, é um espaço que a burguesia tem abandonado e que pode se transformar num aparelho “privado” popular da luta contra-hegemônica (ROMÃO, 2000, p.113). Romão (2000) e Gadotti (2008) nos alertam que a burguesia não só abandonou a escola pública como também a nacionalizou. Nesse sentido podemos considerar que a escola cidadã caracteriza-se como um norte para a construção de uma escola popular, um horizonte, como uma crença. Isso é uma escola pública e autônoma, democrática na sua gestão, quanto ao acesso e permanência de todos, um espaço público para afirmação da sua cultura, com um sistema único e descentralizado, com dedicação exclusiva do professor que valorize a profissão docente, com uma equipe interdisciplinar e intercultural. Uma escola que apóia as iniciativas pessoais e seus projetos, que promove as tessituras entre a comunidade escolar as famílias, estudantes e a comunidade local. Enfim, uma escola que cultiva a curiosidade, a paixão pelo estudo com uma aprendizagem criativa e não mecânica, que promova a diversidade e que proponha a espontaneidade e o inconformismo.

A construção do projeto da Escola Cidadã apresenta argumentos a favor da escola pública, mas também popular, no que diz respeito à universalização da educação básica de qualidade, como aponta Romão (2000): “Lembrando a muitos socialistas que o próprio Marx, na *Crítica dos programas socialistas de Gotha e de Erfurt*, rechaçou qualquer possibilidade de

educação popular dispensada diretamente pelo Estado.” E segue com um texto do próprio Marx:

Uma “educação do povo pelo Estado” é uma coisa absolutamente condenável. Determinar por uma lei geral os recursos das escolas primárias, as aptidões exigidas ao pessoal docente, as disciplinas ensinadas etc., e, como acontece nos Estados Unidos, fiscalizar por meio de inspetores do Estado a execução dessas prescrições é completamente diferente de fazer do Estado o educador do povo! Pelo contrário, é preciso banir da escola, ao mesmo título, qualquer influência do governo e da Igreja. (...) é, pelo contrário, o Estado que precisa de ser rudemente educado pelo povo. (MARX, 1974a:32 *apud* ROMÃO, 2000, p.102)

Nessa perspectiva, quais os esforços necessários que os atores envolvidos na construção de uma “escola cidadã” devem buscar? Quais as articulações que devem ser firmadas, unindo forças em torno da luta por uma educação para todos, democrática e de qualidade?

Podemos identificar dois movimentos historicamente reconhecidos por suas lutas, por uma educação para todos: o *movimento em defesa da educação pública*, concentrando seus esforços no setor da educação formal, e o *movimento por uma educação popular*, cujo trabalho centrou-se no setor da educação informal e na educação de jovens e adultos. A união dessas duas forças representaria, para a história da educação brasileira, uma mudança significativa e revolucionária. Porém, “o isolamento e o antagonismo dessas duas forças têm emperrado o avanço da universalização e transformação da educação no Brasil.” (GADOTTI, 2008, p.55)

Infelizmente, sempre se encontram, na história da educação brasileira, forças antagônicas que acabam por dificultar os avanços dos projetos educacionais, por mais inovadores e bem elaborados que sejam esses projetos. E se forem elaborados apenas por especialistas sem a participação de movimentos educacionais atuantes, já nascem condenados ao fracasso. Poderemos recordar, a título de exemplo, alguns conflitos ocorridos na primeira metade do século XX entre o *ensino público* defendido pelos liberais e o *ensino privado* defendido pelas igrejas, em especial a igreja católica e os novos empresários da educação, que encontraram na tese da liberdade de ensino da igreja uma oportunidade para oferecer ensino privado com a finalidade de obter lucro. Entretanto, “não podemos encarar o ensino privado e o ensino público como duas modalidades separadas que se contrapõem em bloco.” (SAVIANI, 1986 *apud* GADOTTI, 2008, p. 56), dado que nos dois setores encontramos defensores da *escola pública democrática*.

Segundo Romão (2000, p.134), com a construção do Projeto da Escola Cidadã vem à tona a questão do público e do privado:

(...) no Brasil, este é um tema delicado, por causa do maniqueísmo implantado há décadas na discussão sobre o público e o privado na educação brasileira, confundindo-se o primeiro com o estatal. O Projeto não se “amarra” a uma dessas alternativas, mas

admite a sua pluralidade, garantindo o caráter estatal do financiamento, sem qualquer cobrança adicional ao aluno, e o estrito controle popular, por meio de colegiados ou conselhos, da aplicação destes recursos.

Para articularmos a construção de um novo modelo de escola não podemos deixar de fazer uma discussão sobre a administração pública historicamente constituída nas escolas brasileiras. Nessa lógica, Gadotti (2008, p.57) destaca que:

Os sistemas educacionais no Brasil, além de possuírem estruturas muito frágeis, são alvos de freqüentes reformas, mas reformas superficiais que nada chegam a mudar positivamente, além da descontinuidade administrativa, que é outra característica do funcionamento desses sistemas. Eles são presididos pelos princípios de *patrimonialismo*, que isola subsistemas, e pelo paternalismo, que instiga a dependência e a alienação.

Na verdade, coexistem dois paradigmas de sistema de ensino: um em que professores, alunos, pais/responsáveis não se sentem responsáveis pelos destinos da escola e, por isso, não participam; outro, em que a educação é vista como a mola propulsora das mudanças, não só internas, mas como um espaço de socialização de cultura e um caminho para a democratização da sociedade, propiciando a participação de todos nas tomadas de decisão. É assim que poderíamos encontrar, numa espécie de sistema único de descentralização de ensino, uma síntese superadora desse confronto de concepções e práticas.

Romão (2000) concebe um sistema único de descentralização de ensino, a partir da implantação do regime de colaboração entre União, estados e municípios, no qual cada instância assume suas respectivas responsabilidades e auxilia as demais, transformando as escolas em unidades estratégicas. Sua concepção ainda inclui a integração política, normativa e executiva dos serviços públicos de educação básica; fusão dos recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos; unificação das redes escolares, sem distinção entre federais, estaduais ou municipais, evitando, assim, paralelismos, discriminações no atendimento aos alunos e no trato com os profissionais de educação, duplicidade de meios para fins idênticos, atividades concorrenciais e autonomização e fortalecimento das unidades prestadoras de serviços educativos, que são as escolas.

Entretanto, qualquer sistema só terá sucesso se tiver a participação da comunidade e, particularmente, da família. A mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) postula a gestão democrática e a autonomia da educação básica, embora, segundo alguns educadores, de forma muito tímida, e não implantando determinadas mudanças conquistadas na promulgação da Constituição Federal de 1988, também chamada de

Constituição “Cidadã”. Segundo Gadotti (2008), a administração de um sistema único e descentralizado de ensino poderia se apoiar em quatro grandes princípios:

1º) *Gestão democrática* – na qual a escolha do dirigente é efetuada pelos diferentes atores políticos envolvidos efetivamente no cotidiano da escola, propiciando que estes exerçam sua cidadania. “A função do diretor é uma forma institucionalizada de liderança. Portanto, concretamente, deve-se fazer a eleição, porque a liderança só pode ser efetiva *ex-ante*, mediante um processo de escolha, com livre manifestação dos eleitores.” (ROMÃO, 2000, p. 121)

Segundo Paro (1996), a escolha do diretor por *eleição* incluindo todas as variações que prevêm manifestações da vontade das pessoas envolvidas na vida da unidade escolar (educadores, funcionários em geral, alunos, pais e outros membros da comunidade), deve ocorrer mediante voto direto, por representação, para escolha uninominal ou de listas plurinominais. Assim como as funções de planejamento e capacitação de docentes poderiam ser organizadas pelas próprias escolas. A gestão democrática deveria estender-se na elaboração de regras ao orçamento e às finanças, garantindo a autonomia administrativa e financeira.

Uma gestão democrática, além de apontar para uma nova qualidade de ensino, eliminaria a mediação entre a direção dos órgãos públicos, responsáveis pela educação, e as escolas. Nessa perspectiva a função de um “Secretário” da educação poderia ser substituída pela criação de um superintendente das escolas públicas tendo maior proximidade e compromisso com as escolas. Visto que quando se fala em Secretário, subentendem-se planos e projetos novos “para as escolas” e não “das escolas.” (GADOTTI, 2008, p.60)

Lima (2002) chama de governação democrática a participação de todos nas decisões que dizem respeito à escola e, sobretudo, a uma organização do trabalho escolar que não dicotomize o pedagógico e o administrativo e que não relaxe a vigilância contra o risco da despolitização: “precisamos ampliar a participação e juntar forças contra as práticas neoliberais, contra as quais Paulo Freire sempre se manifestou, mostrando-nos o caminho da escola pública e democrática.” (*Id. ibidem*)

2º) *Comunicação direta* com as escolas: se a escola se caracteriza por ser um centro de produção de educação e de irradiação de cultura, não pode, simplesmente, reproduzir planos e projetos feitos fora da sua realidade, mas deverá ser construtora de uma cultura geral em consonância com a cultura popular. Para além dessa ligação, a escola está sediada num contexto específico e, por isso, em função dele deverá produzir o que se chama “cultura da escola”. A comunicação entre a escola e os órgãos administrativos ainda hoje se apresenta de forma muito distante, burocrática e centralizadora, sem nenhum zelo pela autonomia da escola. Nesse aspecto, podemos considerar que tal tipo de relação acaba cristalizando a falta de

aproximação e comunicação entre a escola e as famílias. Como nos fala Paro (2008), o Brasil é herdeiro de uma cultura política oligárquica – que vem desde a colonização – e autoritária, imposta durante o regime militar (1964-1985), que reprimia a atividade política reduzindo os direitos de cidadania ao longo de todo o regime e desejando fazer da educação um processo de doutrinação alienante, e não o fazer-se humano-histórico (PARO, 1986 *apud* ANSARA; SILVA, 2012, p.99). Consequentemente, as famílias, sobretudo as dos meios sociais mais desfavorecidos, acabam por não se sentir autorizadas a participar, tampouco são informadas de que forma sua participação seria positiva.

3º) *Autonomia da escola*: escola e poder público elaborariam juntos as políticas públicas educacionais. A escola não seria simplesmente um prédio, cheio de muros ou grades, mas um projeto cujas diretrizes seriam pensadas pelo coletivo da escola (professores, alunos e familiares). Porque entendemos que autonomia é capacidade de autogestão. O Projeto de Escola Cidadã prevê a autonomia das escolas como passo para a autogestão, fundamentando-se nos seguintes argumentos:

(...). Em seu sentimento mais geral, a autogestão é a estrutura básica da sociedade socialista, na economia, na política e na cultura. Em todos os domínios da vida pública – educação, cultura, pesquisa científica, saúde etc. - , a tomada de decisões básicas está nas mãos dos conselhos de autogestão e das assembleias organizadas segundo princípios fundados na organização da produção e nas divisões territoriais. Neste sentido, transcende os limites do Estado (BOTTOMORE, 1988 *Apud* ROMÃO, 2000, p. 122).

4º) *Avaliação permanente do desempenho*: o processo de avaliação é de suma importância, desde que esteja imbricado ao projeto da escola; não tem nenhum sentido um processo como ato formal, elaborado por técnicos externos distantes do cotidiano escolar. Romão (2000, p. 108) considera que:

Infelizmente, as matrizes, os modelos e os novos paradigmas têm se desenvolvido mais nos processos de avaliação institucional – desempenho de sistemas e subsistemas – e têm evoluído menos quando se trata de oferecer subsídios à avaliação do aluno na sala de aula. Aqui têm predominado os procedimentos tradicionais, seja pelas razões já apontadas - absentismo aos cursos e publicações caracterizadas por filosofismo e tecnicismo – seja pela preguiça intelectual da ortodoxia, seja pela força da inércia comodista ou temerosa em relação ao novo.

As avaliações institucionais também perdem seu objetivo quando utilizadas como programa de meritocracia e bonificação aos educadores, frequentes em algumas gestões públicas de ensino na atualidade. “Deve envolver a comunidade interna (alunos e professores),

a comunidade externa (pais, comunidade) e o poder público. Assim, o princípio da avaliação remete ao primeiro princípio, o da gestão democrática.” (GADOTTI, 2008, p. 62).

Na organização proposta por esse autor para um novo sistema de ensino, a escola deixaria de ser subordinadas a todos os órgãos centrais, que seriam extintos por não terem razão de existir, tal a como diretoria de ensino. Ela passaria a se autogovernar, gerindo seus próprios recursos financeiros. Segundo Abramo (1991), o Ministério da Educação e as secretarias estaduais teriam como função o pagamento das escolas. O mesmo autor sugere ainda que não sejam remunerados os professores, mas as escolas, com base na população escolar.

Gentili (2004) salienta que o desencanto pela educação e o ensino no Brasil não se justifica somente pela falta de recursos e a extrema pobreza e maus tratos em que vive nossa população. Deve-se também ao desânimo que se enraizou no magistério, somado à falta de perspectivas. De maneira geral, são poucos aqueles que ainda acreditam que as reformas possam servir para produzir a desejada e fundamental democratização da educação. Investigações recentes demonstram que os docentes estão adoecendo, contraindo um novo tipo de síndrome que afeta os trabalhadores e as trabalhadoras da educação: “O *burnout*, também conhecido como *síndrome do abandono*, é o resultado das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola.” (GENTILI *apud* AZEVEDO, 2000, p. 16)

Somada à perplexidade diante da burocracia que imobiliza as escolas, tornando-as dependentes de decisões do poder público centralizador, uma camada de burocratas defensores da privatização dos serviços educacionais joga toda a responsabilidade do fracasso escolar aos servidores públicos, propagando o quanto seria positivo, para o fim do “desperdício” financeiro, a alocação de profissionais mais competentes e comprometidos. Na oposição, temos um sindicalismo educacional corporativista, que se concentra quase que prioritariamente na luta por melhorias salariais, ingenuamente fortalecendo um Estado burocrático e centralizador. Parecem defender posições antagônicas, mas que acabam apresentando propostas idênticas que, no cômputo geral, não escapam da burocracia e da subordinação cultural ao poder do Estado.

Diante deste contexto, onde buscar uma saída que possa recuperar o sistema de ensino brasileiro? Segundo Gadotti (2008), a saída seria uma *perspectiva utópica*, que é mais forte do que as ideologias, porque não tem nada a esconder. Ela pode ser transparente, sem táticas ou estratégias ocultas: “A utopia propõe o *retorno à comunidade de onde surgiu a escola*.” (GADOTTI, 2008, p. 63). Para que esse movimento ocorra é preciso que a comunidade/famílias se apropriem dos destinos da escola, passando a defendê-la como mediadora de transformação social, visando a qualidade de ensino, participando e avaliando a construção dos projetos escolares, que terão menos gastos com burocracia e atenderão às suas

reais necessidades, respeitando as peculiaridades culturais e propondo respostas concretas aos seus anseios.

De acordo com Romão (2000), as escolas que se aproximaram da concepção da Escola Cidadã, particularmente no que diz respeito à formulação de uma proposta pedagógica, possibilitaram a inserção de práticas inovadoras por meio de ação articulada com a comunidade, como a discussão e elaboração de um novo Estatuto Escolar e a colaboração na elaboração do Projeto Pedagógico.

Assim, escolas que implantaram a proposta da Escola Cidadã investiram numa série de ações orientadas por uma concepção democrática de educação e de gestão escolar, tais como: eleição de seus conselhos escolares; eleição direta de diretores escolares; delegação às escolas da formulação de seus projetos político-pedagógicos e, por fim, autonomia administrativa e financeira.

Diante das adversidades que podem impedir a construção de uma escola cidadã, Paulo Freire (1997, ps. 81, 85) adverte:

É preciso ficar claro que a desesperança não é amaneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. (...) O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política.

E é este mundo possível que Paulo Freire irá chamar de *inédito viável*. “A libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, oprimidos e opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inédito viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação-limite” que necessitam evitar.” (FREIRE, 1987, p.94)

Somente em um mundo em que a educação está ligada diretamente à realidade vivida por cada aluno e a sua história de vida, que se relaciona a partir de uma ação dialógica entre a comunidade, as famílias e a escola, fertilizará uma escola de qualidade, com uma educação emancipadora, levando vida para dentro da sala de aula, como destaca Terezinha Azeredo Rios (2000, p. 51):

O ensino de melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura do seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas.

O que se defende é que essa escola cidadã seja vista como um lugar de produção de conhecimentos e que este conhecimento tenha como principal intenção levar a realidade para a sala de aula. “Essa escola não será abandonada pelas crianças. Porque ninguém larga, ninguém abandona o que é seu e o que gosta.” (GADOTTI, 2008, p.64)

1.2.4. Escola Cidadã: pressupostos para a construção de uma Educação em, para e pela cidadania.

Quando falamos em uma educação em cidadania, primeiro temos que caracterizá-la, saber de que cidadania está se falando ? O conceito de cidadania pode ser definido como a condição do cidadão, isto é, indivíduo que vive em conformidade com um conjunto de estatutos pertencentes a uma comunidade politicamente e socialmente estruturada, bem como estar em pleno gozo das disposições constitucionais. Como adverte Benevides (1996), apesar de a cidadania ser na atualidade, uma ideia em expansão, a ação política continua desvalorizada e o “cidadão” pode ser, visto apenas como contribuinte, consumidor, reivindicador de benefícios individuais ou corporativos, e não do *bem comum*. “Devemos entender o conceito de cidadania a partir de um contexto histórico.” (GADOTTI, 2008, p.66). Nessa perspectiva, a ideia de uma educação para e pela cidadania, no Brasil, nasceu de um movimento educacional sólido, acompanhado por uma particular corrente pedagógica e prática. Esse pensamento e prática, sem particularizar suas contradições, caracterizam-se pela democratização da educação e a gestão participativa por escolha democrática e na eleição dos dirigentes escolares, pela democratização do próprio Estado: a autonomia da escola, pela avaliação permanente. Segundo Gadotti (2008) foi no interior desse movimento, no final da década de 80, que surgiu no país o que é chamado hoje de Escola Cidadã, uma escola que educa em, para e pela cidadania.

Nesta esteira Gadotti (2008) sugere que cidadania é, essencialmente, consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.; direitos políticos, como liberdade de expressão, voto, participação em partidos políticos, sindicatos etc. “Não há cidadania sem democracia. O conceito da cidadania, contudo, é ambíguo.” (GADOTTI, 2008, p.67)

Semelhante à Europa, a educação em cidadania também se tornou, no Brasil, um tema de grande relevância no currículo escolar. Nas últimas décadas, o campo das políticas educativas, juntamente com a investigação desenvolvida nos domínios do currículo e da participação cívica e política, tem assumido um lugar de destaque na promoção da democracia

européia. Segundo Ribeiro, Neves e Menezes (2014), o destaque para a educação em cidadania no currículo escolar se dá em consideração à existência de uma intenção política européia de combater situações e fenômenos antidemocráticos, para, assim, fazer frente aos sinais crescentes de intolerância e xenofobia que levaram, após a queda do muro de Berlim, a ocorrências dramáticas como guerras civis e genocídios étnicos, hoje reforçadas pela ascensão de partidos de extrema direita na Europa. Nota-se a importância de se fomentar uma cidadania ativa nos jovens europeus para a construção e sustentação de sociedades democráticas.

Não é surpreendente que a educação em cidadania tenha surgido na Europa como prioridade nos currículos escolares. Ribeiro, Neves e Menezes (2014) declaram que, em Portugal, a educação para a cidadania tem sido manifestamente influenciada por delimitados períodos sociopolíticos que se instituíram, quer a um nível interno, por exemplo, a queda do regime ditatorial em 1974, que deu início a uma fase política democrática e procurou transferir para o campo da educação uma ideologia educativa de caráter mais emancipatório e crítico em substituição ao caráter doutrinador e apolítico estimulado pelo regime anterior; a nível externo, com a sua integração na União Europeia e a grande ênfase que ela estipulou, na década de 1990, para a construção de uma cidadania democrática européia. “O percurso que a educação para a cidadania realizou em Portugal evidencia explicitamente a relação direta que ela teve com esses dois níveis de influência.” (*Id. Ibidem*)

Tendo em conta os contextos sócio-políticos aqui expostos, a evolução da educação em cidadania, em Portugal, tem sido influenciada, principalmente, por duas tendências que têm dificultado a sua consolidação no campo da educação:

A primeira deve-se à utilidade instrumental que lhe foi sendo atribuídas para dar resposta às preocupações sociais, políticas económicas, de dimensão européia, que se fizeram sentir com mais premência em determinados períodos. (...) segunda tendência prende-se com a interpretação desajustada que foi sendo feita da educação para a cidadania, associando-a à possibilidade de a sua aprendizagem se reduzir aos contextos delimitados e estruturados das disciplinas; tendência, esta, que certamente também estará relacionada com a visão instrumental que a educação para a cidadania tem sido sujeita. (RIBEIRO;NEVES;MENEZES, 2014, p. 25-26).

Entendemos que a educação para cidadania em Portugal tem perdido relevância no currículo escolar; porém, é reconhecido o seu valor intrínseco, que pode ser potenciado. Nessa perspectiva, alguns autores como Biest (2011); Lawy (2006); Dewey (2001); Neves e Menezes (2014), que discutem o tema, propõem que se invista numa aprendizagem da cidadania que se baseie na ação de indivíduos em seu contexto, que os considere, portanto, como sujeitos ativos (não objetos passivos) e críticos na aprendizagem e exercício da sua cidadania. Por fim,

Ribeiro; Neves; Menezes (2014) defendem que a educação para a cidadania, em Portugal, passe por uma transformação conceitual e que se potencialize numa direção do inconformismo, da interrogação e crítica.

Considerando a luta do liberalismo pelos chamados direitos de liberdades, apesar de estar ligada a um contexto histórico específico de disputa por hegemonia entre a burguesia e a nobreza, foi o que impulsionou diversas lutas que ajudaram a ampliar o conceito de cidadania. Esse conceito, embora tenha sido criado na Antiguidade, somente com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, se estabeleceu para assegurar o direito individual e a propriedade. Como aponta Romão (2000, p. 114):

O projeto se debruça sobre o ambíguo conceito de cidadania, diferenciando-o de acordo com as diversas correntes políticas – liberal, neoliberal, progressista, socialista democrática etc. considerando o próprio qualificativo “cidadã” atribuído à escola pelo Projeto, a discussão da cidadania se torna fundamental para o Instituto Paulo Freire, no sentido de clarear sua não-identidade com a proposta liberal ou neoliberal. É que o termo, embora criado desde a Antiguidade, só ganhou sua configuração sintático-semântico moderna nas revoluções burguesas, apresentando-se hoje, portanto, com uma conotação político-ideológica liberal, ou neoliberal. Nem por isso devemos abandonar o vocábulo, evidentemente atribuindo-lhe um novo significado, qual seja, o de incorporação da maioria da população nos direitos que ultrapassam a formalidade da igualdade legal, típica do direito burguês.

Contudo, numa sociedade democrática e globalizada o conceito tem, efetivamente, maior amplitude: com a ampliação dos direitos nasce também uma concepção mais abrangente de cidadania. De um lado, existe uma concepção de cidadania restrita ao consumo (direito de defesa do consumidor) e, de outro, uma concepção plena, que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de uma democracia participativa. Esta, se manifesta por meio da participação e da busca de novos direitos na criação de instrumentos de participação na gestão pública como o orçamento participativo no exercício de democracia direta em que a população civil formula políticas públicas, fiscaliza e supervisiona seu desenvolvimento.

Entretanto, existem outras dimensões, que se põem como exigências de uma cidadania plena, apontadas pela educadora Adela Cortina (1988 *apud* GADOTTI, 2008, p.47):

Cidadania política: direito de participação numa comunidade política; *cidadania social*: que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver; *cidadania econômica*: participação na gestão e nos lucros da empresa, transformação produtiva com equidade; *cidadania civil*: afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogos; *cidadania intercultural*: afirmação de interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo.

Diante dessa perspectiva, acreditamos que uma educação em, para e pela cidadania se torna ainda mais necessária. Segundo Benevides, a educação para a cidadania e em direitos humanos, tem como premissa a superação da antiga visão liberal e neoliberal sobre educação e cidadania:

Isto é, aquela concepção do cidadão como indivíduo livre perante o Estado (o que é essencial), mas visto de forma fragmentada, como só o contribuinte, ou só o consumidor definido pelas regras do mercado, ou só o eleitor que precisa ser conquistado, ou trabalhador qualificado que deve ser “reciclado”, ou a elite dirigente mandatária “por direito divino” etc. Tal superação significa reconhecer, sim, o cidadão livre perante o Estado e perante o arbítrio de outras forças, mas sobretudo o cidadão como membro de grupos e de classes sociais diferenciados, eventualmente em conflito. Cumpre reafirmar: reconhecer, ainda, que o cidadão é sujeito de direitos e deveres, mas também sujeito criador de direito. (BENEVIDES, 1991, p. 164)

A mesma autora defende que a escola (educação formal), como instituição para o ensino, pode ser um *locus* excelente para a educação em cidadania, assim como existem outros espaços para a educação para cidadania, tais como: espaço institucional para as eleições, dos partidos, das associações profissionais ou dos sindicatos, ou seja, o espaço dos movimentos sociais e populares.

Mas voltemos agora ao nosso questionamento preliminar, o que é educar para e pela cidadania? Ou mesmo educar em cidadania?

Paulo Freire (1997) definiu uma educação para e pela cidadania e também falou de sua concepção de “escola cidadã” em entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE 1997 *apud* GADOTTI, 2008, p. 68).

Gadotti (2008) refere que Freire (1997) situava o conceito de cidadania no contexto de uma sociedade nova, radicalmente democrática, associando cidadania e autonomia. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um fator que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1997, p.66)

A concepção de Escola Cidadã vem sendo construída no contexto de um movimento educacional que se inicia no final da década de 80, num desafio permanente às velhas e às

novas práticas; seus avanços denunciam superações e inconcretudes, cada passo para o novo, desafia o velho e dialeticamente, compõem o processo de práticas concretas de educação para e pela cidadania. De acordo com Gadotti (2000), o Projeto da Escola Cidadã, se caracteriza como um movimento amplo da própria sociedade. A escola deve ser reconhecida como *locus* principal de educação, visando à construção de uma sociedade sustentável. E, nessa perspectiva, declara que:

(...) a educação para e pela cidadania, como movimento da própria sociedade, é mais amplo do que o ensino e a própria escola. Contudo, vou me ater à escola como *locus* principal da educação, e à Escola Cidadã, em particular, pelo seu caráter histórico exemplar como expressão de uma educação para cidadania. Se buscarmos práticas da educação de hoje no Brasil por uma alternativa para a construção de uma sociedade sustentável, certamente aparecerá em primeiro plano a Escola Cidadã. (GADOTTI, 2011, p.11)

O Projeto da Escola Cidadã se constitui, em primeiro lugar, numa tomada de consciência de todos os atores envolvidos, sejam educadores (as), alunos (as), famílias, ou outras instituições pertencentes à comunidade educativa; em segundo lugar, é um processo de construção coletiva, uma proposta de educação libertadora, uma ação consciente que visa que todos os atores se tornem sujeitos transformadores de suas próprias histórias. “É teoria e prática dos movimentos da contra-hegemonia, mobilizando e organizando a sociedade civil oprimida para que ela tenha acesso aos meios de produção e prestação de serviços propiciados pelo Estado Burguês.” (ROMÃO, 2000 p.98)

Nos anos de 1989 /1992, Paulo Freire assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina, e investiu na implantação do Projeto de Escola Cidadã, como declara Gadotti (2008, p. 70):

O movimento pela “Escola Cidadã”, por uma educação para e pela cidadania nasceu no final da década de 80 na educação municipal. A Escola Cidadã está fortemente enraizada no movimento de educação popular comunitária que, na década de 80, traduziu-se pela expressão *escola pública popular* com uma concepção e uma prática da educação realizada em diversas regiões do país. Por isso, hoje, alguns consideram como primeira experiência concreta de Escola Cidadã - embora nos documentos oficiais ainda não se usasse essa expressão, mas a expressão “Escola Pública Popular” - a experiência de Paulo Freire na gestão da prefeita Luiza Erundina no Município de São Paulo (1989-1992). A expressão “escola cidadã” apareceu pela primeira vez na literatura pedagógica brasileira num artigo de Genuino Bordignon, em maio de 1989, na Revista *Educação Municipal*, editada pela UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação) e pela Editora Cortez, como uma “utopia municipalista”.

Historicamente, a proposta de uma Escola Cidadã teve o seu surgimento na década de 1930, nos Estados Unidos da América, idealizada por um educador popular, a pedido de um líder comunitário negro preocupado em alfabetizar os negros, a fim de prepará-los para o exercício cívico do voto. Gadotti (2000, p.13) faz um breve histórico do surgimento da ideia de “escola cidadã” e os objetivos de sua criação na década de 30:

A ideia de uma “escola de cidadania” já havia aparecido nos Estados Unidos na década de 30 com as chamadas *Citizenship School*, organizadas pelo educador popular Myles Horton, em resposta ao pedido de Esau Jenkins, um líder comunitário negro, que pretendia que as escolas públicas alfabetizassem os negros, a fim de instrumentá-los para a conquista do voto e do poder político. Dessa forma, eles pretendiam desenvolver uma educação alfabetizadora que contasse com líderes negros como professores e que ensinasse os estudantes a ler baseados nas suas necessidades e desejos de conquista da liberdade. Tanto Myles Horton quanto Paulo Freire influenciariam os sistemas de ensino com base na ideia de uma educação para e pela cidadania.

A educação em, para e pela cidadania, numa perspectiva freiriana, tem por objetivo muito mais que alfabetizar: trata-se de humanizar e conscientizar o sujeito como autor e construtor de sua própria história. Talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. (FREIRE, 1987, p.10)

Para além do que o mundo possa ensinar sobre liberdade e como exercê-la, ensinar a ser solidário e como exercer a solidariedade, assim como propiciar ao cidadão o gozo da cidadania, a escola também pode ser um cenário de formação cidadã aos estudantes, no momento em que se propõe à educar em cidadania. E será nessa escola que o estudante deverá aprender a ser livre e exercer a liberdade, aprender a respeitar o outro e a reconhecê-lo na sua identidade e diferença. Afinal, não haverá educação para a cidadania sem educação em cidadania e pela cidadania.

1.2.5. Escola Cidadã: sistematização das linhas fundamentais de um projeto para uma Educação em cidadania

Com a promulgação da Constituição de 1988, os debates sobre o caráter público ou privado da escola fundamental geraram extensas e profundas polêmicas. Cabe transcrever parte da redação do Projeto da Escola Cidadã, que faz uma discussão sobre esse problema ainda presente na educação brasileira, reflexão que nos parece relevante para a nossa pesquisa:

De um lado, colocam-se os defensores da escola pública, às vezes confundidos com os advogados *ex-officio* do monopólio estatal; de outro, as instituições de ensino mantidas pela iniciativa privada, na maioria das vezes identificados com a individualista transformação da Educação numa mercadoria.(...) Para ser mais claro: os defensores de caráter público buscam nele esgotar todo o meio universo do que seria positivo e determinante, reservando ao privado o meio universo que só se define pela negação do primeiro (o “não-público”); de forma inversa argumentam os apologistas do segundo. Não é por outra razão que, no caso específico da educação brasileira, os defensores da educação pública destaquem sua precedência e apenas os aspectos negativos da privada, e vice-versa. E ambos os lados relegam para um plano secundário outras dicotomias, tais como democracia/autocracia, estado/sociedade,sociedade/comunidade etc. (...) Há que se abrir o primeiro às informações, inovações e consciência de sua responsabilidade na condução das políticas, especialmente das sociais; ao segundo cabe a aceitação de uma representatividade mais diversificada e legítima, isto é, voltada para aos interesses da maioria da população. (...) Em termos mais simples, no caso da oferta de serviços educacionais, há que se verificar estratégias diversificadas e próprias a cada setor, de modo a dinamizar o público e a democratizar o privado. (PEC, ROMÃO, p. 115)

É por essas razões que a alternativa apresentada pelo Projeto seria uma escola em que o poder público garantisse sua manutenção, repassando os recursos financeiros diretamente para a sua direção, democraticamente eleita e assessorada por um colegiado representativo da comunidade escolar, produzindo, elaborando e executando, com autonomia, o seu projeto político pedagógico. “A alternativa estaria numa escola estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão e pública quanto à destinação.” (GADOTTI, 2008, p.72). E essa foi a concepção preliminar do Projeto da Escola Cidadã, que vem sendo inventada e reinventada ao longo dos anos, com seus sujeitos ativos, construtores, agentes cotidianos e atores apaixonados do cenário da educação nacional. “Novas versões, com diferentes nomes, mas respeitando a característica central da formação para a cidadania.” (*op. cit.*, p.73)

Foi nesse contexto que, no ano de 1984, o Instituto Paulo Freire, que tem sua sede na cidade de São Paulo, sistematizou as linhas fundamentais de um projeto de educação para e pela cidadania. O Projeto da Escola Cidadã teve sua primeira versão elaborada por Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, com o título O Projeto da Escola Cidadã: a hora da sociedade. Nele ressalta-se a co-responsabilidade da gestão entre poder público, escola e comunidade, “num verdadeiro regime de colaboração, como previa a Constituição “cidadã” brasileira de 1988”. (*op. cit.*, p.74)

Por acreditarmos que seja relevante para esta pesquisa, destacamos os seguintes aspectos da primeira versão do projeto:

- a) Necessidade de uma nova conceituação e compreensão do que se deve entender por “público” e por “privado”;
- b) Inocuidade do aumento dos investimentos na escola básica pública, sem uma revisão nos modelos de gestão;
- c) Insuficiência da expansão quantitativa e qualitativa da educação básica, sem uma transformação estrutural nas demais políticas sociais, especialmente nas que conduzem a uma melhor situação de renda;
- d) Necessidade de conjunção de esforços do Estado e da sociedade civil, no sentido de superar as iniciativas conjunturais dos diversos governos;
- e) Consciência de que o Projeto constitui, na verdade, um processo de construção coletiva, “de rumo e de prumo”, sendo, portanto, uma proposta aberta às várias contribuições que surjam na trajetória de sua formulação, implantação e implementação, como destacamos anteriormente. (ROMÃO, 2000, p. 97)

Segundo Gadotti (2008), no que tange à sua formulação, ainda que o fim seja a formação em cidadania, as escolas que estão construindo o projeto da Escola Cidadã têm uma formatação específica para cada realidade local, tendo como princípio básico respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas. A sua formulação é precedida de um diagnóstico da situação das escolas, das disposições políticas dos decisores e administradores dos recursos disponíveis.

O Instituto Paulo Freire (IPF) elaborou um instrumento para diagnosticar e assessorar experiências de Escola Cidadã, como apresentamos no quadro número dois (02):

Instrumento elaborado para diagnosticar a escola	
<i>Carta Escolar</i>	Relatório detalhado no qual se confronta os dados da oferta e da demanda educacional na área, em que está inserida a escola.
Instrumentos elaborados para assessorar experiências de Escola Cidadã	
<i>Pesquisa Etnográfica</i>	Estudo descritivo dos elementos culturais: etnia, religião, hábitos etc., assim como as manifestações materiais das atividades dos sujeitos e dos segmentos que atuam na escola.
<i>Planejamento Socializado Ascendente ou participativo</i>	Possibilidades de interação das forças de todos os sujeitos, segmentos ou grupos comunitários e sociais que convivem na escola.

Numa perspectiva ambiciosa, a Escola Cidadã pode contribuir para a criação de uma convivência democrática, com autonomia, motivando a participação de todos, aceitação da liberdade, concebendo a cidadania ativa. “Cidadania ativa é aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres mas, essencialmente, participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação.” (BENEVIDES, 2004, p.46)

O conceito de escola cidadã nunca se pretendeu homogêneo nem uma receita a ser absorvida ou aplicada. Tem sido implantado em diferentes perspectivas. Azevedo (2000) aponta que o projeto Escola Cidadã é um produto histórico da construção social das lutas pela afirmação democrática do direito à educação pública de qualidade.

Gadotti (2008) assegura que, de maneira geral, as experiências que têm por base o conceito de escola cidadã não só questionam uma esfera pública burocrática e de decisões verticalizadas, como apresentam novas alternativas à sua estrutura, implementação e funcionamento, apoiando-se em quatro grandes princípios: a gestão democrática, na qual normalmente os dirigentes escolares são democraticamente eleitos, e gestão colegiada das escolas; comunicação direta com as escolas como *locus* central da educação; autonomia da escola, que propicia a construção de seu próprio projeto eco-político-pedagógico; e a avaliação permanente do desempenho escolar.

Sobre a *qualidade* do ensino, está diretamente conectada ao projeto de sociedade que se pretende construir e aos projetos das próprias escolas, que são muito mais produtivos no atingir êxitos dessa qualidade do que os vários projetos que são implementados pelos órgãos públicos responsáveis, distantes de sua realidade. A comunidade escolar tem a liberdade para, coletivamente, pensar, discutir, planejar, construir e executar o seu projeto político-pedagógico, compreendendo que nele está contido o projeto de educação e de escola almejado por todos os atores envolvidos.

De acordo com Romão (2000), o Projeto da Escola Cidadã advoga a escolha de dirigentes escolares, defendendo a eleição. É sabido que a eleição, por si só, não garante, em nenhuma instância, principalmente na escola, a democratização das relações intra-escolares e extra-escolares. Por outro lado, não propiciá-la indica preservar as formas já constituídas, tais como a nomeação do diretor pela autoridade do Estado e o concurso público. “Se o diretor ou a diretora tiver seu papel limitado a um exercício técnico-profissional – que a função exige – não creio ser importante a sua eleição. Tradicionalmente, os diretores atuam nas funções de coordenador e, na maioria das vezes, sendo um comandante da escola.” (ROMÃO, 2000, p. 121). O trabalho do diretor é uma forma institucionalizada de liderança. Portanto, considera-se fundamental fazer sua escolha por eleição, porque a liderança só pode ser aferida mediante um

processo democrático de escolha, com livre aprovação dos votantes. No entanto, esse trabalho exige determinada formação acadêmica e competências técnico-profissionais que a maioria dos representantes da comunidade escolar ou das famílias pode não apresentar. Assim, o projeto aponta algumas alternativas:

Aí, das duas, uma: ou se permite as candidaturas sem qualquer exigência de elegibilidade e se garante aos vencedor a possibilidade de capacitar-se tecnicamente, ou se combina eleição com um processo de seleção que permita identificar esta competência como condição de elegibilidade. (ROMÃO, 2000, p.121)

Teoricamente, encontramos diferentes modalidades de escolha de diretor de escola: nomeação por autoridade do Estado, concurso público e eleição, que pode ser direta ou por representação uninominal ou plurinominal. E as experiências brasileiras vêm nos revelando que a escolha por intermédio de eleição direta faz com que o diretor assuma um compromisso explícito com as pessoas que o elegeram, pois acreditaram em seu potencial profissional. E esse compromisso tem se manifestado como uma mola propulsora na implantação da gestão participativa (democratização da gestão), na formação de uma educação em cidadania e na melhoria da qualidade do ensino e da escola pública.

Outro tema importante da gestão democrática, na perspectiva da Escola Cidadã, é a edificação do *Conselho de Escola* ou *Colegiado*, surgido no final da década de 70, com o objetivo de democratizar as relações políticas no terreno escolar. O Conselho de Escola tende a desempenhar as funções consultiva, deliberativa, normativa e fiscal, sendo formado por todos os segmentos da comunidade escolar, como diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores, alunos, pais e funcionários. É por meio dele que as pessoas podem programar e decidir sobre aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, convertendo esse coletivo numa orquestra em sintonia para, juntos, gerirem a escola. Não se pode esperar que a integração desse organismo elimine a tensão entre a escola e a comunidade escolar. Seu desafio é possibilitar um diálogo democrático, respeitando a opinião de todos, construindo uma identidade em interação conjunta entre escola e comunidade escolar e, principalmente, com as famílias.

1.2.6. Escola cidadã: Breve histórico das primeiras experiências

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, inspirada na ideia de Paulo Freire, relatada em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, iniciou o trabalho por um “auto-retrato” da

escola e do seu entorno. “Saber dizer tem como contrapartida necessária saber ouvir”.(FREIRE, 1997, p.128).Essa foi a mola propulsora e inspiradora para implantar no estado o *Projeto da Escola Cidadã*. Esse foi o primeiro a instituir o Projeto da Escola Cidadã. Gadotti (2008) assegura que uma série de ações foi orientada por uma concepção democrática, delegação às escolas para a formulação de seus projetos políticos pedagógicos; eleição de seus conselhos escolares, assim como a implantação da autonomia administrativa e financeira. “O projeto veio reforçar uma tendência participativa em andamento naquele Estado, impulsionada pela forte presença das comunidades locais e que continua até hoje.” (GADOTTI, 2008, p.80)

Em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, no decorrer da gestão 1993-1996, a Escola Cidadã norteou toda a política educacional, tendo como sustentáculo o planejamento participativo, a autonomia da escola como estratégia da qualidade de ensino e a construção de uma educação em cidadania como prática pedagógica, por meio da criação dos Conselhos Escolares, Orçamento Participativo e Constituinte Escolar.

Azevedo (2000), em seu artigo *Escola Cidadã:Desafios, Diálogos e Travessias*, relata que o Projeto da Escola Cidadã, enquanto um novo modelo de educação, além de promover uma educação de qualidade formadora de sujeitos éticos e solidários, também possibilitou o exercício democrático do orçamento participativo. Após relatórios apresentados,percebe-se uma diminuição relativa nos gastos com atividade-meio e um aumento acelerado dos gastos com atividades-fim. E ainda adverte:

Podemos afirmar, com convicção, que a Escola Cidadã é, na atualidade, uma afirmação concreta, uma alternativa real de construção de uma escola pública com qualidade social, formadora de uma ética solidária, de uma consciência da possibilidade de resgatar relações auto-sustentadas e interativas entre os meios de sobrevivência humana e a natureza, ao mesmo tempo, uma escola do nosso tempo, competente na interação com a contemporaneidade científica e tecnológica e formadora de sujeitos emancipados e autônomos, capazes de pavimentar o futuro individual e coletivo. (AZEVEDO 2000, p. 10)

Com outro nome, entre os anos 1993-1996, o município de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, desenvolveu a experiência da Escola Plural, que tem subsidiado muitos municípios na elaboração de sua política educacional para uma educação para e pela cidadania. “Escola Plural, numa perspectiva cidadã, levou esse nome por construir a política educacional do município a partir da pluralidade de experiências emergentes na rede municipal de educação.” (GADOTTI, 2008, p.81)

Em Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, foi implantado o Projeto da Escola Cidadã a partir de 1994. De acordo com as características específicas de cada escola ou região, o projeto tende a buscar soluções particulares, como aponta Romão (2000, p. 134):

O Projeto apenas sugere instrumentos e mecanismos operacionais que não demandam maiores discussões sobre sua fundamentação, porque, em primeiro lugar, são apenas sugestões; em segundo lugar, porque é o processo de implantação, sob reflexão coletiva permanente, que aconselhará a modificação de rumos, a adoção de outras estratégias e táticas, bem como indicará os custos, a partir da realidade escolar.

Neste sentido, no município de Natal: o Projeto estava centrado nos seguintes eixos norteadores: integração educação e cultura e entre escola e comunidade, democratização das relações de poder dentro da escola; gestão participativa; enfrentamento da questão da repetência e da avaliação escolar, e, por fim, uma visão transdisciplinar na formação do educador. O projeto foi desenvolvido somente em 4 escolas, mas a base para implantação e desenvolvimento foram a os mesmos que as demais experiências: gestão democrática, orçamento participativo, gestão colegiada, autonomia da escola para elaboração do projeto político pedagógico, comunicação direta do poder público com as escolas, por meio do repasse financeiro e manutenção permanente, e avaliação contínua das escolas, visando uma educação de qualidade, permanência do aluno na escola e construção e prática da cidadania.

Nos municípios de Gravataí, Viamão e Alvorada, todos situados no Estado do Rio Grande do Sul, a partir do ano de 1997, a Secretaria Municipal da Educação iniciou um grande processo de reorganização curricular e formação continuada do magistério na perspectiva da Escola Cidadã, tendo como foco de ação o resgate de suas raízes populares. A Secretaria de Educação mobilizou toda a cidade em torno da construção de um movimento democrático, visando a discussão do “orçamento participativo na educação”. Outros municípios também tiveram experiências semelhantes como os de Chapecó e Dionísio Cerqueira no Estado de Santa Catarina, Mauá, Diadema, Santo André e Franca, no Estado de São Paulo; Icapuí, no Estado do Ceará; Belém, no Estado do Pará, com a chamada “Escola Cabana”, entre outros.

Na cidade de Uberaba (MG), nas últimas duas gestões, a partir do ano de 1993, a Secretaria de Educação implantou um novo projeto de ensino com base nos princípios da Escola Cidadã, inicialmente orientado pelo próprio Paulo Freire. O município entendeu a Escola cidadã como construção amorosa da cidadania, atribuindo novos olhares e contribuições ao projeto, associando conhecimento, sensibilidade e sustentabilidade. “Como queria Paulo Freire: uma escola “séria, curiosa, questionadora, crítica, criativa e, sobretudo, alegre”, uma verdadeira Escola Cidadã “(ROMÃO, 2000, p. 84).

No ano de 1999, o Estado do Rio Grande do Sul deu início a um grande movimento pela construção a uma escola democrática e popular, por meio da “Constituinte Escolar” e com base na metodologia de Paulo Freire. Também no Estado do Mato Grosso, foi implantado em nível estadual a “Escola Guaicurus” como proposta para uma educação para e pela cidadania.

Ressaltamos, nesta pesquisa, que o projeto da Escola Cidadã constitui uma alternativa ao modelo neoliberal no setor da educação, isto é, nos quais o cidadão é reconhecido apenas como cliente, como consumidor e se considera a educação como uma prestação de serviços, não como um direito inalienável. Vale lembrar que a concepção neoliberal é contra a autonomia das escolas públicas, tendo como referência o mercado, e não a cidadania. Como se pretende privatizar tudo, as reformas se dispõem a diminuir os gastos com a educação, para que a sociedade assuma o serviço. O que se busca é a padronização da qualidade, o que implica padronizar a avaliação e aprendizagem com a criação de indicadores para tudo. Dessa forma, as reformas neoliberais são essencialmente instrucionais, ou seja, aprender é verificar informações e ser capaz de utilizá-las em algum momento, e ensinar se traduz em aplicar receitas, e a saber manejar um repertório de técnicas. E ainda mais: os professores não têm voz, sendo excluídos de qualquer discussão. Trata-se de uma política que apela para o indivíduo e não ao coletivo.

Entretanto, o movimento por uma educação para e pela cidadania não se restringe somente às iniciativas de estados e municípios. Encontramos muitas iniciativas em escolas comunitárias, confessionais e particulares que estão buscando uma educação inovadora com o projeto da Escola Cidadã, ocorrendo o mesmo com organizações não governamentais como na cidade de Alegrete (RS): Casa de Cultura para a Infância e a Adolescência.

Romão (2000, p. 124) refere que muitas escolas públicas, privadas, confessionais e comunitárias vêm implantando a proposta da Escola Cidadã:

O Projeto destaca o trabalho escolas públicas, privadas, confessionais e comunitárias vêm desenvolvendo para maior integração com as respectivas comunidades, tanto no sentido de “curricularizar” os problemas das sociedades imediatas quanto no de se tornar transparente ou de “publicitar” os resultados dos trabalhos de seus agentes internos, destacando duas categorias que devem ser inerentes à própria natureza da escola cidadã: a diversidade cultural e a educação multicultural.

O município de Marabá (Estado do Pará), para elaboração do seu “Plano de Ação Pedagógica Global”, apresentou a necessidade de desenvolver uma teoria e prática para a reestruturação curricular, tendo como enfoque a Escola Cidadã, “abordando o tema da formação com base no regime de ciclos e avaliação dialógica continuada. Bem antes, contudo, a experiência de Porto Alegre já havia caminhado nesta linha.” (GADOTTI, 2008, p.86)

Azevedo (2000) destaca que a Escola Cidadã, por ser um processo político e coletivo, será irreversivelmente fertilizada pela crítica e autocrítica de seus sujeitos, cujas autorias denunciam as especificidades das trajetórias, a singularidade das experiências, as diferenças e nuances de concepções. Assim, a proposta de Escola Cidadã estará em constante transformação, à medida que novos contextos vão trazendo novas necessidades e novas perspectivas vão surgindo.

O Projeto de Escola Cidadã foi aqui anunciado sob as diversas concepções e discutido por intermédio de seus idealizadores. Cabe ressaltar, no entendimento, que, para nós, a Escola Cidadã representa um projeto de parceria entre escola e família, tendo em vista a construção de uma educação em cidadania. Numa perspectiva humanista, o projeto se manifesta como promotor de valores ético-morais, do diálogo, da solidariedade, com gestão democrática e participativa, com acesso e permanência, priorizando o sucesso de todos os protagonistas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: famílias, educadores e estudantes.

O movimento pela Escola Cidadã é, sobretudo, a construção de um outro paradigma de escola em oposição a um modelo de concepção neoliberal, elitista, individualista, produtivista, mercantilista e ocidentocêntrico. Segundo Freire (1987, p. 121), “se os homens são seres do que fazer é exatamente porque o fazer é ação e reflexão. É transformação do mundo.”

A descontinuidade administrativa dos governos municipais que implementaram o projeto da Escola Cidadã, coloca em risco a conquista da autonomia da escola. Por isso, exige muita resistência por parte dos educadores em não cair na desesperança e continuar juntando forças necessárias para não perder esta conquista, visando à construção do projeto político pedagógico.

1.2.7. Escola Cidadã: Por uma educação do futuro, mais democrática e menos excludente

Numa sociedade capitalista, o conhecimento é utilizado como matéria prima para as elites. Conhecimento é poder. Como adverte Gadotti (2008, p. 87) “o conhecimento é o grande capital da humanidade.” Nesse sentido, as inovações tecnológicas não podem ficar restritas a um pequeno grupo privilegiado, mas disponibilizadas a todos. Um dos maiores desafios da escola é promover uma educação mais democrática e menos excludente. Mas diante de um cenário nacional em que carecemos de políticas públicas adequadas à melhoria da escola pública, o setor privado acabou ganhando muito espaço no setor educacional e a educação se tornou um negócio que visa lucro e poder econômico. Como aponta Gadotti (2008, p. 87-88):

Cabe à Escola Cidadã inserir ativamente no movimento global de renovação cultural aproveitando-se de toda riqueza de informação disponibilizada pelas novas tecnologias. Hoje é a empresa que está assumindo esse papel inovador. A escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação. Nós temos uma tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil. Na sociedade da Informática a escola deve servir de bússola para navegar esse mar de conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações úteis para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma formação integral.

Hoje, diante de meios de comunicação tão eficientes e das redes sociais, aprender e atualizar e difundir conhecimentos é muito mais acessível. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de inúmeras oportunidades de aprendizagem. E os benefícios para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar, comunicar-se melhor, saber elaborar uma pesquisa, utilizar o raciocínio lógico, sintetizar, elaborar teses, organizar de forma disciplinar o seu cotidiano de trabalho, ser independente, autônomo, saber articular o conhecimento institucionalizado com a prática e, por fim, ser eterno aprendiz autônomo.

Dessa maneira, a escola tem que revolucionar seus valores, deixar de enxergar o conhecimento como fardo a transmitir ao aluno, num processo que Paulo Freire denominava “educação bancária”: “Ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1997, p.24). Nesse sentido, a escola precisa promover o conhecimento como meio de realização humana, de alegria, de satisfação, auto-realização, produção cultural, troca de experiências. “Tenho direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidades e não de determinação”, como apontou Freire (1997, p.84). Cabe à escola rever com mais criticidade as informações, inovar, ser inventiva, produzir e reconstruir conhecimentos elaborados e, principalmente, rever sua conduta diante dos excluídos. Pois, infelizmente, os alunos e as famílias mais pobres continuam a ser os mais oprimidos e expulsos da escola. Todavia, para que ocorra esta transformação da escola, não basta modernizá-la, como é defendido por muitos burocratas. A escola precisa ter projetos, fazer suas próprias inovações, planejar-se, elaborar suas próprias reestruturações curriculares com autonomia, ser uma escola cidadã. Fazer uso da sua capacidade de inovar e sistematizar suas práticas e experiências. A educação não pode perder uma oportunidade grandiosa, pois na contemporaneidade ela se tornou estratégia para o desenvolvimento: “Neste contexto, os educadores são mediadores do conhecimento diante do aluno que é sujeito de sua própria formação.” (GADOTTI, 2008, p. 89). Isso implica reforçar a formação do educador, que também precisa construir conhecimento a partir do que realiza em seu trabalho. “Para isso,

precisa ser curioso e buscar sentido e apontar novos sentidos para o quefazer dos seus alunos.” (GADOTTI, 2008, p.89)

O projeto da escola cidadã propõe e desafia os educadores da comunidade escolar e as famílias para a (re) construção dos conhecimentos como uma nova alternativa pedagógica que possa reinventar a escola. Segundo Freire (1987, p. 92):

(...) é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções.

Para Gadotti (2008) a escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro, inovar é muito mais importante do que reproduzir com qualidade o que já existe: “A matéria prima da escola é sua visão de futuro.” (GADOTTI, 2008, p. 90). Conforme Romão (2001, p. 3), temos que discutir novas versões de projetos político-pedagógicos fundamentais às formações sociais para o século XXI, à luz da perspectiva freiriana, segundo a qual a escola cidadã tem de se preocupar com o aprender a aprender, ou, de modo mais radical ainda, com o re-aprender a aprender. Hoje, o grande desafio da escola é mudar a lógica da produção de conhecimento, pois com as inovações tecnológicas a aprendizagem ocupa toda a nossa vida, além de propiciar um espaço de felicidade, onde não só os professores precisam ser felizes, como todos os atores que ocupam o espaço escolar. Como diz Georges Snyders (1988), precisamos de uma nova “cultura da satisfação”, precisamos da “alegria cultural”.

Após conhecer as experiências sobre a educação em, para e pela cidadania por meio da implantação do projeto de Escola Cidadã em algumas cidades brasileiras, Gadotti (2008) nos convida a considerar um novo decálogo, para a escola pública. Devemos recusar a tese fatalista de que a escola pública não tem mais solução, partindo do pressuposto de que grande parte dos cidadãos da periferia só tem a escola pública como instituição organizada com que podem contar. Somente a construção de uma parceria em que escola e família tenham metas de forma simultânea, propiciando ao educando uma segurança em sua aprendizagem na construção do projeto político pedagógico que venha oferecer possibilidades reais na formação de cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade . “A presença crítica de representantes do povo desde seu começo até sua fase final, a da análise da temática encontrada, que se prolonga na organização do conteúdo programático da ação educativa, como ação cultural libertadora.” (FREIRE, 1987, p. 112)

As empresas e as escolas particulares podem ajudar, relativamente, a resolver o problema da falta de recursos e do atraso educacional que cercam a escola pública, desde que

seja, incontestavelmente, em benefício do aluno. Entretanto, o Estado pode dar conta das efetivas carências educacionais do país, porque não há mudanças na escola sem uma concepção pública de Estado e de educação. “Para mudar, a escola precisa apoiar-se na sociedade, por intermédio da criação de uma esfera pública de decisão não estatal, como o emblemático “orçamento participativo” e a “constituente escolar”. (GADOTTI, 2008, p.92).

Na era da informação, é fundamental que a escola assuma o papel de gestora de conhecimentos, pelo que todos podem “(...) dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos.” (FREIRE, 1987. p.78). Contudo, o desafio da mudança da escola pública é, ao mesmo tempo, uma questão cultural e estrutural.

Dentre estes temas emergentes da educação contemporânea, o professor é um mediador do conhecimento, isto é, aquele que exerce uma ação dialética e dialógica entre os saberes e o educando. No entanto, sozinho, ele não pode realizar todos os deveres e cumprir todas as funções da escola e da educação. Isto implica reforçar a necessária contribuição das famílias e de todos os profissionais que trabalham no espaço escolar na elaboração do projeto-político-pedagógico da escola e na sua gestão.

Nesta perspectiva, o surgimento da Escola Cidadã traz um lumiar de esperança, para que na próxima década seja construída e consolidada uma sociedade de conhecimento, democrática, colaborativa e humanitária.

1.2.8. Globalização: A Escola Cidadã frente às políticas neoliberais

Diante do avanço da globalização, as políticas educativas neoliberais quer para a Educação Básica, quer para o Ensino Superior, obedecem a agendas políticas internacionais: quer sejam do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial ou Organização Mundial do Comércio (OMC), que privilegiam muito mais o mercado e menos a educação. Como adverte Gentili (2004) para os neoliberais, a ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares.

Entendemos por globalização a formação de uma ordem mundial, que teve seu advento no início do século XX. Segundo Azevedo (2000), as relações econômicas, tanto produtivas quanto financeiras, ultrapassam as fronteiras nacionais, desregulamentando e desregando os chamados mercados nacionais. Na dimensão macroeconômica, constituem-se os denominados “mercados emergentes”, nas regiões periféricas do capitalismo, articulados com a formação dos chamados mercados regionais. “É globalização do trabalho, do dinheiro e do mercado. Tudo

pode ser comprado, produzido ou vendido em qualquer parte do mundo. As funções produtivas de uma empresa podem estar espalhadas por diversas partes do mundo” (AZEVEDO, 2000, p. 27). Para Gadotti (2008, p.102), o impacto do processo de globalização na educação foi analisado por muitos especialistas. “Entre eles, Martin Carnoy. Ele utiliza o termo “mundialização” (como os franceses) para designar o fenômeno da “globalização.”

Segundo Teodoro (2011), o conceito de globalização não se apresenta como uma utilização totalmente consensual, sendo muitas vezes substituído, “sobretudo, na literatura de origem francófona, pelo termo *mundialização*, embora aí apresentada frequentemente como sinônimo de globalização, os dois conceitos têm significados (e sentidos) distintos.” (MIGNOLO, 2000, p. 25). Fundamentado em trabalhos do escritor e filósofo martiniano Edouard Glissant e do sociólogo brasileiro Renato Ortiz, Mignolo (2000) defende que *globalização* se identifica com o seu conceito de *global designs*, enquanto *mundialização* se aproxima de seu *local histories*. Ainda segundo o autor, essa distinção entre globalização e mundialização é relevante em vários planos:

- 1) reinscreve a divisão entre Anglo-América e a América Latina;
- 2) rearticula a diferença colonial numa nova forma de colonialidade transnacional e transestatal global, pelo que vê o neoliberalismo como uma nova forma de civilização e não apenas como uma nova organização econômica;
- 3) e finalmente, não é nada mais do que a nova forma na qual a colonialidade do poder está inscrita no templo da colonialidade global e da diferença colonial rearticulada. (TEODORO, 2011, p. 18)

Essas definições acentuam que o processo de globalização se caracteriza pela circulação maciça de capitais, com suas operações baseadas na informação, na comunicação e no saber relativamente aos mercados mundiais. Teodoro (2011, p. 24) apresenta uma análise sobre o projeto de globalização, localizando e definindo esse polissêmico (e controverso) conceito:

Esse projeto de desenvolvimento global - *globalização* na expressão consagrada, embora entendido de modos distintos conforme os autores, como veremos adiante, apresenta, todavia, como pilares fundamentais, por um lado, uma estratégia de liberalização e de privatização dos meios de produção, e por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento *sustentável*, que acaba por trazer novamente para o primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano.

A globalização, sendo um fenômeno que engloba mercados que detém o controle das chamadas “zonas de influência”, é frequentemente responsabilizado pelos efeitos da evasão de riquezas, do desemprego, do avanço da pobreza, da miséria e da violência social. Assim, a globalização exerce um profundo impacto sobre a educação. Sobretudo em seus interesses de

rentabilidade “que se caracterizam pela fluidez, pela mobilidade no tempo e no espaço, alterando quase que cotidianamente o seu epicentro.” (AZEVEDO, 2000, p.30)

Desse modo, o papel das instituições educativas é primordial na reinserção dos indivíduos em novas sociedades educativas, que lhes darão capacidade de compreender a sociedade economia mundial. Consideramos que o fenômeno da globalização foi estimulado pela expansão dos meios de comunicação e das novas tecnologias de informação. Verificamos que, nos últimos anos, as novas tecnologias de informação criaram novos espaços de aprendizagem. Para além da escola, muitas pessoas estudam em casa (educação a distância), pelo ciberespaço; igrejas, organizações não governamentais, instituições, sindicatos estão-se fortalecendo como espaço de trabalho, mas também como espaço de propagação e construção do conhecimento. Entretanto a exclusão digital ainda é patente entre as classes oprimidas.

Obviamente que, diante desse contexto, não podemos deixar de fazer uma reflexão sobre a função do conhecimento, uma vez que, assim como em outros momentos históricos, na sociedade contemporânea, ele é, poder. Como denuncia Gadotti (2008, p. 103):

Falar hoje em “sociedade em rede” e “sociedade do conhecimento” sem fazer uma análise do seu papel político e social é escamotear a questão do conhecimento e, ao mesmo tempo, entender a sociedade como se ela fosse homogênea, não contraditória, não conflitual.

Instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio desenvolveram estratégias para a implantação do modelo neoliberal de educação no Brasil e na América Latina. Gentili (1997) *apud* Gadotti, 2008, p. 104) adverte:

Se examinarmos as estratégias do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio, hoje principais promotores da globalização capitalista e do modelo neoliberal no setor da educação, na América Latina, saltam aos olhos algumas constatações sobre a concepção educacional defendida por esses organismos.

De acordo com essa ordem de raciocínio, as concepções educacionais que resultam de uma visão burguesa conduzem, como afirma Romão (2000, p. 234-235), a uma “Pedagogia Espetacular”:

Essa “Pedagogia Espetacular” resulta da visão de mundo burguesa que se estriba na autonomia ilusória do sujeito e no funcionamento opressor da “Razão” Estrutural. (...) A Pedagogia Espetacular perde a fluência da Razão Dialética, deixa escapar a mutação permanente da realidade objetiva, aprisionando-a numa única perspectiva epistemológica (positivista), empobrecendo as possibilidades de outros enfoques e bloqueando o trânsito e o intercâmbio entre sistemas simbólicos díspares e deste

mundo real. (...) Em suma, a “Pedagogia Espetacular” nega o pluralismo, a multiculturalidade, as individualidades diversas e propõe um “mundo clônico”.

Na perspectiva de Severino (2006), a forma atual de expressão histórica do capitalismo, sob o domínio do capital financeiro, conduzido de acordo com as regras de um neoliberalismo sem freios e num momento histórico marcado por um irreversível processo de globalização de ordem econômica, política e cultural, “produz um cenário existencial onde as referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação. [...] “Neste contexto da história real, a educação é interpelada pela dura dominação dessa realidade, no que diz respeito às condições objetivas da existência. (...) São adversas as condições para se assegurar a qualidade necessária para a educação.”(SEVERINO, 2006, p.74)

Por acreditarmos ser relevante para esta pesquisa, faremos a transcrição de alguns aspectos do modelo neoliberal no setor da educação, como apontados por Gadotti (2008, p. 104-109):

1ª). A globalização capitalista neoliberal (**globalismo**) trabalha com a noção de “Governo” (aparatos administrativos) separada da noção de “Estado”. O Estado além do governo tem uma dimensão simbólica que inclui a noção de cidadania;
2ª)O Banco Mundial sustenta que os governos devem ser equitativos nos gastos.(...)O Estado deve abandonar a ideia de **igualdade** para assumir a **equidade**; 3ª). Os princípios que orientam as reformas neoliberais na América Latina são essencialmente **instrucionistas**, isto é, estão centradas no ensino e não na aprendizagem. (...) O problema seria a qualidade e o gerenciamento.(...) E mais: os professores estão excluídos de toda discussão de tema da qualidade. 4º) A proposta neoliberal é de uma **desprofissionalização da docência**, buscando-se alternativas na “terceirização”, contratando-se docentes através de concorrência pública, como trabalho temporário, docentes não formados para “formá-los” em serviço, rapidamente. 5ª). Nessa “educação bancária” (Paulo Freire), o **docente** é apenas um “facilitador”, um “aplicador” de textos: (...) A educação reduz-se ao acesso à informação, sem a interferência do professor.6ª). A concepção neoliberal é contra a autonomia das escolas públicas. 7º). Na concepção neoliberal, o sistema de ensino deve propor pacotes de ensino para serem “aplicados” para as pessoas aprenderem a resolver seus problemas.(*grifos do autor*)

Romão (2000), ao desenvolver uma análise crítica sobre o projeto pedagógico neoliberal, recebeu uma valiosa contribuição de Marcio Costa (1994), elencando as principais críticas ao projeto pedagógico neoliberal, destacando:

- a) as propostas da ‘neo-reforma’ educacional consideram o padrão de reformas neoliberal como a única alternativa disponível;
- b) (...) a visão de equidade é constituída sob o enfoque estrito do desempenho individual, o que significa o endosso à lógica da competição e uma concepção do *homo economicus* forjada no liberalismo;
- c) (...) não se manifesta nenhum tipo de inquietação como os efeitos perversos, já evidentes, da ordem mundial centralizada no binômio globalização econômica/localismo na política. (ROMÃO, 2000, p. 243)

No âmbito de cada um dos contextos em que a escola se situa cabe aos educadores e a toda a sociedade civil construir alternativas para outra educação, que não esteja, simplesmente, de acordo com uma lógica do mercado. Como o princípio neoliberal propõe privatizar tudo, a grande intervenção estratégica do neoliberalismo é transferir a educação e a cultura da esfera pública para a esfera do mercado: “A tendência da mercantilização vai muito além do tema da educação e da cultura” (GADOTTI, 2008, p.109). Diante dessa deturpação da significação de cidadania, Severino (2006, p. 78) argumenta:

No contraponto dessa situação de degradação, de opressão e de alienação, a educação é interpelada pela utopia, ou seja por um *telos* que acena para uma responsabilidade histórica de construção de uma nova sociedade também mediante a construção de uma nova sociabilidade .

De acordo com essa concepção, as indústrias do conhecimento não só passariam a vender e comprar conhecimento em suas indústrias, como criariam suas próprias universidades como: Mc Donalds, IBM, Motorola e outras. Da mesma forma, buscariam os melhores profissionais no mercado para gerenciar setores do Governo ou o próprio Estado. Teríamos apenas governantes profissionais.

Essa ofensiva neoliberal na educação teve início, na América Latina, no governo ditatorial de Pinochet, no Chile, nos anos 70. O modelo foi instituído nos países latino-americanos, mediante políticas de ajuste e com investimentos das instituições internacionais, principalmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. As reformas educativas de toda América Latina foram articuladas por esses organismos. Gadotti (2008) ressalta que o objetivo da ofensiva neoliberal no continente se traduz em mercantilização do conhecimento e incorporação dos mecanismos de mercado, com a consequente desresponsabilização do Estado em relação à educação. Os defensores do modelo neoliberal justificam suas práticas utilizando o argumento de que esse modelo poderia reorganizar a economia mundial, considerando o fracasso das economias socialistas e do Estado de Bem Estar Social, o que, impôs à educação adequar-se às exigências da “sociedade de mercado”. Defendem que o sistema educativo está em crise porque não está adequada à globalização capitalista e por não se tornar a escola uma empresa que deve estar submetida à lógica de mercado, isto é, ela deve ser rentável e eficiente, alicerçada em avaliação de gestão por resultados. Nessa ordem de ideias, professores e gestores deverão, permanentemente, prestar contas (*accountability*) em função dos critérios e indicadores definidos pelas agências internacionais de avaliação e regulação.

Para dar maior esclarecimento sobre a ofensiva na América Latina no campo educacional, Gadotti (2008, p. 110-111) sintetiza as principais propostas:

- 1ª- Conteúdos mínimos e socialmente necessários, verificado através de exames nacionais;
- 2ª - Redução dos benefícios dos trabalhadores da educação e promoção por sistema de prêmio;
- 3ª - Centralização curricular e pedagógica (exemplo: avaliação nacional);
- 4ª- Descentralização das responsabilidades e municipalização do ensino fundamental;
- 5ª – Padrões de gestão mercantis da escola.

Na contramão das políticas neoliberais, surgem resistências e propostas em defesa da escola pública, como aconteceu no âmbito do Fórum Social Mundial, de final de julho de 2004, que teve lugar na cidade de Porto Alegre (RS), na terceira edição do Fórum Mundial de Educação, que aprovou uma “Plataforma Mundial de Lutas” em defesa do direito à educação pública e em repúdio à ofensiva neoliberal na América Latina no campo da educação e à mercantilização da educação.

Por todas as análises com relação à ofensiva neoliberal na América Latina no campo da educação, Romão (2000), Azevedo (2004) e Gadotti (2008) defendem que o projeto pedagógico neoliberal não se confunde com o Movimento da Escola Cidadã, pois este se caracteriza como um movimento de “ação pedagógica contra-hegemônica”. A Escola Cidadã consiste na “reconversão cultural da escola em um projeto político-pedagógico fundamentado nos princípios emancipatórios da democratização política, social, econômica e cultural.” (AZEVEDO, 2004 *apud* GADOTTI, 2008, p. 112)

Para Romão (2008), o Projeto da Escola Cidadã é, efetivamente, uma alternativa pedagógica socialista, isto é, uma proposta emancipatória em oposição a um modelo de escola hegemônico. Esse projeto visa capacitar e potencializar o aluno para que ele seja capaz de interpretar e apropriar-se da realidade, além de prepará-lo para participar de sua construção social, isto é, sujeito da sua própria história. O Movimento da Escola Cidadã representa uma força real para reagir às ameaças das políticas neoliberais, além de nos dar nova confiança na organização de uma educação proveitosa e transformadora de (re) construção de um mundo que possa reparar injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão cidadã.

1.3.RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

Segundo Pombo (2014, p.7), com a saída da mãe para o trabalho em meados do século XX, a escola passou, não só a ensinar as crianças, mas também a guardá-las durante os longos períodos de tempo em que os pais vão para o trabalho. E assevera:

Às escolas caberia, então explicitamente, cumprir uma função minimal e inconfessada: guardar os alunos num cativeiro benévolo, entretê-los durante horas, enquanto os pais vão trabalhar. Por isso também é que, com a cumplicidade do Estado que, neste ponto, interpreta fielmente as necessidades familiares (coincidentes com a sua própria lógica de empregador e defensor dos direitos dos outros empregadores), a escola abandonou decisivamente a indicação inscrita na sua origem etimológica.

Nesse contexto, percebemos que as famílias, ao deixarem os filhos aos cuidados da escola, têm consciência de que estão transferindo muitas de suas responsabilidades educativas. Correlativamente, a escola está perdendo a função cognitiva para a qual foi inventada: ensinar. Melhor dizendo, a propagação do patrimônio cultural histórico, que nos transforma naquilo que podemos ser. Reporta-se à transmissão de valores de ordem científica, filosófica, artística, humanística. “Numa palavra, valores que definem o perfil daquela educação intelectual que é inerente ao verdadeiro ensino.” (POMBO, 2014, p. 14). Na mesma perspectiva, Nóvoa (2007, p.8) adverte que, hodiernamente, o que há de mais grave é que grande parte dos debates sobre as políticas educativas que se situam na perspectiva da agenda liberal e da privatização, tendem a ver a escola mais como um serviço que se presta às famílias, às crianças, e menos como uma instituição. Nesse sentido, é urgente a recusa de toda uma retórica neoliberal que aponta a escola como um serviço e consolidá-la como uma instituição social, pertencente à sociedade do conhecimento, valorizando tudo o que conseguimos construir historicamente na escola pública.

1.3.1.Família (s): Realidade heterogênea e complexa

1.3.2.Definições

O termo família é um conceito que, em sua evolução histórica, assume diferentes sentidos, que variam em complexidade e objetivos. Podemos defini-la como uma instituição que agrega um conjunto de pessoas que possui parentesco entre si e normas de convivência que delimitam direito e obrigações. Tendo em consideração o nosso objeto de pesquisa, pensamos que é importante conceituar a instituição “família” no sentido de mostrar que a organização familiar é dinâmica, tendo sofrido, ao longo do tempo, sucessivas reformulações, quer na sua estrutura quer nas suas funções. Apesar das diferentes configurações históricas, a família continua, nos dias de hoje, a ser uma instituição nuclear na sociedade e, por essa razão, consideramos que uma relação e um diálogo cada vez mais estreito entre a escola e a família contribuirão, certamente, para um modelo de escola mais humano.

Segundo Ariès (1981), durante a Idade Média o sentimento da família não era conhecido. Tal sentimento germinou entre os séculos XV-XVI, para atingir o seu apogeu definitivamente no século XVII. “Somos tentados a comparar essa hipótese com as observações dos historiadores da sociedade medieval.” (ARIÈS, 1981, p. 143) O mesmo autor traz uma reflexão relevante quando declara que o sentimento moderno de família surgiu, não como refúgio contra a invasão do mundo, mas como formação de núcleos de uma sociedade, isto é, centros de vida social mais consistentes. E ressalta:

A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. (...) A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela corresponde a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero. (ARIÈS, 1981, ps. 194-195)

Quando pensamos na construção da parceria entre escola e família, ou mesmo numa convivência coletiva e dialógica, nos são lançados grandes desafios, uma vez que nem a família e tampouco a escola configuram-se como universos homogêneos. Nesse contexto, buscaremos contribuir (com os estudos já realizados) para fornecer subsídios empíricos e teóricos para a análise das relações entre estas instituições tendo em vista a análise e compreensão das possibilidades de parcerias que possibilitem a construção de uma escola pública, potenciadora de uma formação em e para uma cidadania ativa.

1.3.3. Visão histórica da família

Para Engels (2009), a família primitiva era a célula-*mater* de uma economia de subsistência, organizada em grupos de interesses comuns e dirigidas por leis oriundas do poder materno, ou do poder paterno em que os laços de parentesco eram imprescindíveis para uma sobrevivência harmoniosa e segura, não existindo a produção de excedentes e tornando desnecessária a inserção do comércio e acúmulo de capital; foi com a derrocada dessa estrutura familiar que se originou a sociedade moderna. Por essa razão, a origem da família primitiva tem importância para nossa pesquisa.

O antropólogo norte-americano Lewis Henry Morgan, em sua obra *Sociedade Primitiva*, apresenta seus estudos e pesquisas desenvolvidos entre os indígenas iroqueses que se encontravam estabelecidos no Estado de Nova York; lá, teve a oportunidade de conhecer um sistema de parentesco muito adverso aos de seus laços afetivos. Vigorava entre eles uma

espécie de casamento muito fácil de ser rompido por ambas as partes que ele irá denominar de *pairing family* (família juntada, acasalada).

Morgan constatou que as relações sexuais primitivas eram geridas pela promiscuidade e que os laços de parentesco não tinham a menor importância; não existia qualquer dúvida quanto às pessoas a quem se destinava a denominação de pai, mãe, filho, filha, irmão, irmã, mas um valor diferente daquele que lhes é atribuído na contemporaneidade. No entanto, apesar do termo pejorativo que o conceito de “promiscuidade” assumiu na sociedade moderna, Engels (2009) declara que a promiscuidade tratada em sua obra era uma forma de relações sexuais que só pode ser chamada de relação promiscua, no sentido de que ainda não existiam as restrições impostas mais tarde pelos costumes sociais. Segundo Engels (2009, p. 34), Morgan diz:

A família é um princípio ativo. Nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de uma condição inferior para outra superior. Os sistemas de parentesco, pelo contrário, são passivos só registrando, depois de longos intervalos, os progressos feitos pela família e só mudam radicalmente quando a família já se modificou radicalmente.

Karl Marx (2009 *apud* ENGELS, 2009) acrescenta: “O mesmo acontece, em geral, com os sistemas políticos, jurídicos, religiosos e filosóficos.” Enquanto a família prossegue vivendo, o sistema de parentesco se fossiliza, e enquanto este continua subsistindo pela força do costume, a família o ultrapassa.

O estudo da história primitiva mostra-nos situações em que, ao mesmo tempo em que os homens praticam a poligamia, suas mulheres praticam a poliandria e, desse modo, todos os filhos (deles ou delas) tinham que ser considerados comuns. O círculo de união conjugal comum, que era muito abundante em sua origem, passou por várias transformações ao longo da história, até que confluíram para a monogamia, isto é, a um casal isolado que hoje predomina na maior parte das sociedades.

Segundo Morgan (1877 *apud* ENGELS, 2009, p. 40), do estado primitivo de relações promíscuas bem cedo formaram-se os seguintes modelos de família: Família Consanguínea, Família Punaluana, Família Pré-Monogâmica, Família Monogâmica.

1.3.4.Família Consanguínea

Caracteriza-se pelo vínculo de casamento entre irmão e irmã, carnais e colaterais, pressupõe por si a relação sexual entre ambos. Foi considerada por Morgan a primeira etapa da família. “Nessa forma de família (...) irmãos, irmãs, primos, primas, em primeiro, segundo e

restantes graus, são todos entre si irmãos e irmãs e, precisamente por isso, todos maridos e mulheres uns dos outros.” (ENGELS, 2009, p. 40)

1.3.5.Família Punaluana

“Punalua” significa “companheiro íntimo”. Neste estágio da instituição da família começa a eliminação da relação sexual entre irmãos consanguíneos por parte da mãe. Tendo organizado uma espécie de casamento por grupos de comunidades primitivas comunistas relativamente fixas, isto é, instituem-se os gens, ou seja “(...) um círculo fechado de parentes consanguíneos por linha feminina que não se podem casar entre si.” (ENGELS, 1884, p.44)

Esse círculo fechado (gens) se estabelece enquanto instituição comum, mandatária das ordens sociais e religiosas, que diferem umas das outras.

1.3.6.Família pré-monogâmica

Esta forma de família é caracterizada pela consolidação do casamento por pares; porém, a poligamia e a infidelidade eram encaradas como um direito dos homens. Em contrapartida, exigia-se das mulheres a mais rigorosa fidelidade e esta era severamente castigada se cometesse adultério. O casamento é dissolúvel em função do desejo de qualquer um dos cônjuges.

Na família pré-monogâmica, a economia doméstica comunista é de total predomínio da mulher na casa. As mulheres constituíam um poder de comando dentro dos clãs (gens), como em todos os lugares.

Provavelmente, é no advento do matrimônio pré-monogâmico que assenta a instituição da propriedade privada, sustentada pelo acúmulo de riquezas, que conferiu ao homem uma posição mais prestigiada que aquela dada à mulher na família e no gens. Ocorreu uma profunda revolução na humanidade em que foram abolidos a instituição da descendência por linha feminina e o direito hereditário materno na passagem da herança em favor dos seus consanguíneos, sendo substituído pelo direito hereditário paterno pela linha da descendência masculina. Engels (2009, p. 57-58) certifica:

A derrocada do direito materno foi a derrota do sexo feminino na história universal. O homem tomou posse também da direção da casa, ao passo que a mulher foi degradada, convertida em servidora, em escrava do prazer do homem e em mero instrumento de reprodução. (...) O primeiro efeito do domínio exclusivo dos homens, desde o momento em que foi instituído, pode ser observado na forma intermediária da família patriarcal, que então surgia. O que caracteriza essa família acima de tudo não é a

poligamia. (...) Mas a organização de certo número de indivíduos, escravos, livres, numa família submetida ao poder paterno do chefe da família.

Assim, a família romana é o tipo que melhor caracteriza uma família patriarcal. Originariamente, a palavra família não se aplicava ao casal e aos seus filhos, mas somente aos escravos. Esta expressão fora inventada pelos romanos para intitular uma nova instituição social, cujo chefe de família mantinha sob sua autoridade a mulher, os filhos e certo número de escravos pertencentes a ele.

Segundo Engels (2009), essa forma de família mostra a transição do casamento pré-monogâmico para a monogamia do mundo moderno.

1.3.7.Família monogâmica

Configura-se pelo domínio do homem com a finalidade declarada de conceber filhos cuja paternidade fosse indubitável; essa paternidade é exigida porque os filhos deverão desfrutar dos bens herdados pelos laços consanguíneos paternos, na qualidade de herdeiros diretos.

Nesse sentido, “a família monogâmica se diferencia do casamento pré-monogâmico por sua solidez muito maior dos laços conjugais que já não podem ser rompidos por vontade de qualquer das partes. Agora, como regra, só o homem pode rompê-los e repudiar sua mulher.”(ENGELS, 2009, p. 61) Ao homem, igualmente, é concedido o direito à infidelidade conjugal, e o de divertir-se com toda a categoria de jogos amorosos com prostitutas. O autor declara que a monogamia instaura um modelo de família que não estava fundamentado em condições naturais, mas sim em questões econômicas, ou seja, concentração de riqueza nas mãos de uma mesma classe social e o desejo de repassar estas riquezas, por herança, aos seus consanguíneos, proclamando a superioridade da propriedade privada sobre a comuna primitiva.

Entendemos que os objetivos do casamento monogâmico de forma alguma se originaram no amor sexual individual, mas para atender as conveniências econômicas como o domínio do homem na família e a procriação de filhos legítimos, que estariam destinados a herdar suas riquezas, perpetuando o triunfo da propriedade privada. A liberdade sexual, que existia nas sociedades primitivas, não desapareceu integralmente com a aclamação do casamento pré-monogâmico e o monogâmico. De acordo com Morgan (1877, *apud* ENGELS, 2009, p. 65).

O antigo sistema conjugal, agora reduzido a limites mais estreitos pelo gradual desaparecimento dos grupos punaluanos, continuou acompanhando a família que evoluía e ficou ligado a ela até ao alvorecer da civilização (...). Desapareceu, finalmente, com a nova forma de heterismo que continua acompanhando o gênero humano até à plena civilização, como uma sombra negra por sobre a família.

O mesmo autor entende por *heterismo* as relações sexuais extraconjugais que acontecem junto da monogamia e que os homens mantêm com mulheres não casadas, relações que se desenvolvem sob as mais variadas formas durante todo o período da civilização e se transformam, cada vez mais, em aberta prostituição. Entretanto, o heterismo é uma instituição social, em que mantém a velha liberdade sexual em privilégio dos homens.

Interpretamos que a monogamia emerge sob forma de subjugação de um sexo pelo outro, como contenda entre o sexo masculino e o sexo feminino, que foi desconhecido em toda a pré-história. Engels (2009, p. 65) declara:

Num velho manuscrito inédito, redigido em 1846 por Marx e por mim, encontro o seguinte: “A primeira divisão do trabalho é a que se faz entre o homem e a mulher para a procriação de filhos”(…). Na monogamia é que a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino.

Morgan (1877/1877, *apud* ENGELS, 2009, p. 52) faculta que a família monogâmica evoluiu e vem se aperfeiçoando consideravelmente desde o início da civilização e de forma admirável nos tempos modernos. Sobretudo, ela terá de ser capaz de prosseguir seu aperfeiçoamento até que seja facultada a plena igualdade de direitos e deveres entre os sexos. Engels (2009, p. 81) adverte que a família remodela-se conforme a sociedade se for remodelando. “A família é produto do sistema social e refletirá sua cultura.”

1.3.8. Família contemporânea: diversidade de composição e novas dinâmicas domiciliares

A despeito das dificuldades de ordem conceitual, a família, em seu sentido genérico, pode ser considerada como unidade de reprodução social e biológica criada pelo casamento, ou por uniões consensuais, por laços de descendência entre pais e por elos de consanguinidade entre irmãos. (BOURDIEU, 1983, *apud* ROMANELLE, 2003) Essa generalidade da instituição familiar não obscurece o fato de que ela assume a forma de arranjos domésticos específicos, seja devido à sua integração em determinado segmento social, seja por apresentar estilos de vida distintos no plano cultural. (BOURDIEU, 1983, *apud* ROMANELLE, 2003).

Família, ainda numa visão generalizada, é um espaço privado, na qual seus membros são indivíduos constituídos por comportamentos singulares e cujas relações expressam uma

sociabilidade gerida por normas informais, além de uma divisão de atividades e de recursos acumulados. A vida privada familiar é insuflada de harmonia, afetos e de todos os tipos de conflitos e caracteriza-se como um lugar em que a construção de relações de confiança, segurança e bem-estar podem proporcionar as principais manifestações de criatividade individual.

Segundo Medeiros e Osório (2002), um *arranjo domiciliar* é formado por uma pessoa que vive só ou por um grupo de pessoas que residem em um domicílio particular. Geralmente, esse grupo é constituído por familiares, porém há casos de grupos formados unicamente por pessoas que não reconhecem grau ou laços de parentesco entre si como, por exemplo, as repúblicas de estudantes. As principais mudanças na composição dos arranjos domiciliares brasileiros no início da década de 90 estão associadas ao aumento da heterogeneidade entre tipos de arranjos domiciliares, cujo tamanho dos arranjos domiciliares vem diminuindo, e que pode estar estreitamente relacionado à queda da fecundidade, ao aumento das separações e divórcios e aos novos modelos de família, diferentes da clássica família nuclear, normalmente constituída por um casal com filhos. Nessa esteira, Romanelli (2013, p.34) Atesta:

Não obstante a instituição família seja objeto de estudo não apenas da sociologia e da antropologia, e constitua objeto de interesse da psicologia, psicanálise, história e demografia, não há consenso em conceituá-la. O que se nota é uma ênfase na dimensão empírica da família, vale dizer, na forma de seus arranjos que são diversos e se modificam devido a determinantes múltiplos. Redução na taxa de fecundidade que resulta em família com menor número de filhos; crescimento das separações e divórcios, seguido da expansão de uniões consensuais, não legalizadas pelo casamento civil; aumento das mulheres na força de trabalho; casais gays e lésbicas, que vivem juntos e almejam legalizar suas parcerias, contribuem para o surgimento de novas configurações domésticas. Ao lado da família nuclear, composta pelo casal e filhos, aumenta o número de famílias chefiadas por mulheres; de famílias ampliadas, nas quais parentes agregam-se ao modelo nuclear; de famílias recompostas, em que um, ou ambos os cônjuges, têm filhos de união anterior e constituem novo arranjo doméstico, e de famílias patrifocais, em que o pai tem a guarda dos filhos e vive com eles.

O mesmo autor adverte ainda que a expansão desses arranjos torna patente que, no plano empírico, não há família, mas famílias organizadas de modos distintos. O conhecimento de sua composição e de seu modo de vida é crucial para a análise das relações entre elas e a escola.

1.3.9.Família Nuclear

O tipo de arranjo domiciliar que ainda predomina no território brasileiro é o de casal com filhos, em que a chefia da família ainda é masculina. Entretanto, as transformações na tradicional família nuclear demarcam a participação das esposas e filhos no mercado de trabalho e na renda monetária familiar, dividindo com a chefia masculina as despesas e a manutenção da casa, provocando uma reorganização nos padrões de hierarquia, sociabilidade e continuidade no relacionamento entre os casais.

1.3.10.Família monoparental

O segundo tipo de arranjo domiciliar mais encontrado no Brasil é o monoparental, isto é, pai ou mãe com filhos. Esses arranjos cresceram a um ritmo bem acelerado, destacando-se que o arranjo domiciliar mais comum é o monoparental feminino, que supera significativamente o monoparental masculino. O arranjo familiar mais comum de chefia masculina é o casal com filhos. Já a chefia feminina, independentemente da idade da mulher, está concentrada em domicílios cujo arranjo caracteriza-se pela monoparentalidade, seguido pelo arranjo domiciliar unipessoal – cuja relevância é, sobretudo, nas idades mais avançadas. (OLIVEIRA; VIEIRA ; BARROS , 2010)

O levantamento de dados referentes à renda domiciliar *per capita*, segundo a composição domiciliar², destaca que os arranjos domiciliares monoparentais masculinos aparentemente apontam para uma situação melhor do que os monoparentais femininos. Todavia, os pesquisadores ressaltam que essa análise deve ser feita com cautela, uma vez que os responsáveis pelos arranjos monoparentais masculinos representam um número muito pequeno no total de domicílios. Acrescido a isso, tal arranjo domiciliar é aquele cujo chefe apresenta o menor número médio de anos de estudo, o que parece improcedente, por apresentar a terceira renda domiciliar *per capita*.

1.3.11.Família Ampliada

A família ampliada caracteriza-se por uma família que abrange o parentesco estendido no arranjo domiciliar. Possibilita a troca de serviços fundamentais de cuidados cotidianos nem

² Fonte IBGE – PNAD – Micro dados 1978, 1988 e 1998.

sempre possíveis de serem substituídos por serviços oferecidos pelo poder público e mercado de trabalho. Trata-se de uma fase transitória, em que os membros da família (parentela) que oferecem assistência uns aos outros, por razões que podem estar associadas à falta de recursos econômicos ou por razões inerentes a padrões culturais de cuidados a pessoas idosas ou enfermas pela parentela. Segundo Bilac (1991 *apud* OLIVEIRA; VIEIRA ; BARROS, 2006, p.11):

Famílias ampliadas são concebidas não como uma estrutura alternativa à família nuclear, mas como constituindo, antes, momentos transitórios e possíveis da vida de uma família nuclear, que se contrai ou se amplia, em diferentes fases de seu ciclo vital. Por conseguinte, a transformação de uma família nuclear em família ampliada e sua posterior refragmentação em vários núcleos familiares outra vez é fruto tanto da dinâmica interna do núcleo familiar quanto da dinâmica das relações entre os núcleos de orientação e de procriação dos envolvidos.

1.3.12.Famílias recompostas

Podemos definir as famílias recompostas como aquelas cuja composição familiar é constituída por novos matrimônios em que os cônjuges levam filhos de uniões anteriores. As *famílias recompostas* são aquelas com “núcleo conjugal completo” e “com filhos”, mas que, ao menos, um dos filhos solteiros residentes no domicílio é fruto de uma união anterior de um dos cônjuges. (OLIVEIRA; VIEIRA; BARROS, 2010)

A análise dos autores identificou que é muito raro que um homem leve para uma união, filhos de uniões anteriores. Os filhos acompanham a mãe seja quando ela é a chefe de um núcleo familiar sozinha, ou um domicílio, seja quando ela assume uma nova união conjugal.

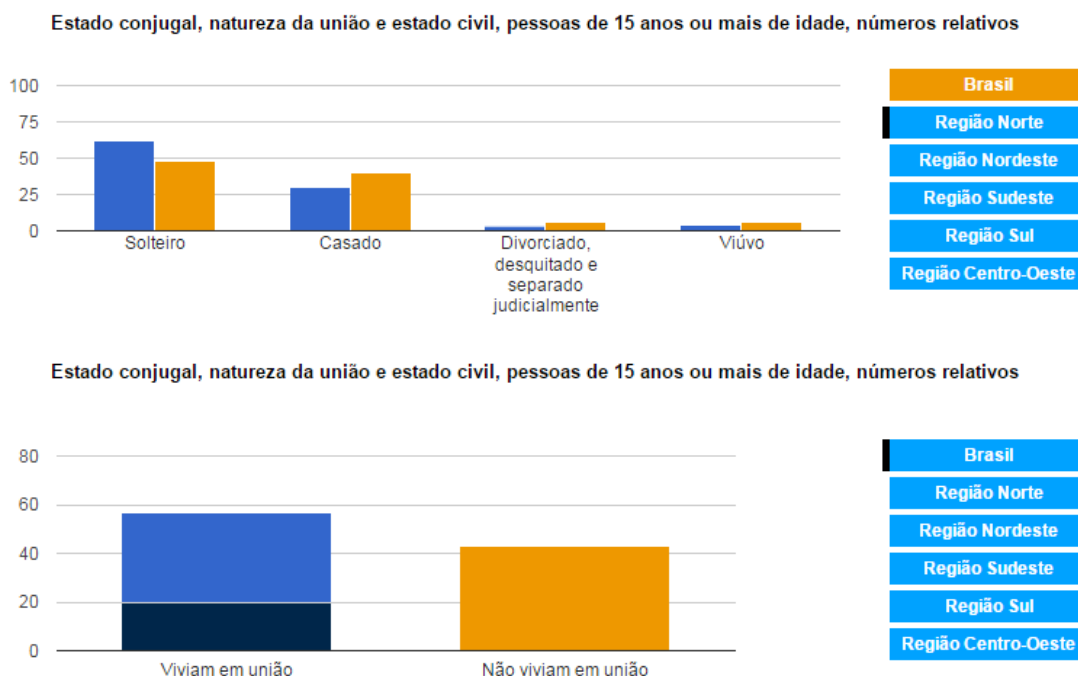
1.3.13.Famílias homoafetivas

Observamos que nos últimos anos, as relações homoafetivas vêm conquistando aceitação e respeito. Como declara Barroso (2011), na esfera privada, é crescente o número de pessoas que assumem publicamente e sem temor a sua orientação homossexual. No espaço público, concorridas passeatas e manifestações, em diferentes capitais do país, simbolizam a vitória pessoal de homens e mulheres que derrotaram séculos de opressão para poderem ostentar sua identidade sexual, desfrutar seus afetos e buscar a própria felicidade. Todavia, ainda ocorrem manifestações ocasionais de homofobia, inclusive com o emprego de violência. “Mas já não contam com a cumplicidade silenciosa da opinião pública. Aos poucos se consolida uma cultura capaz de aceitar e de apreciar a diversidade”. (BARROSO, 2001, p. 8)

Nesse contexto, em razão da extensão do regime da união estável às relações comprometidas entre pessoas do mesmo sexo consiste na sua caracterização como entidade familiar. O conceito de família tem passado por significativas mudanças em sua caracterização. Assim, como Barroso (2011, p.27) destaca: “a família como meio de promoção – ambiente privilegiado – para o desenvolvimento da personalidade de seus membros, e não mais como um fim em si mesmo ou um mero símbolo de tradição.” Nesse sentido, o novo paradigma de família vem substituir uma definição feita por meio da consanguinidade, lavrada na possibilidade de ter filhos e passa a ter como elemento central a afetividade. O grande desafio posto à família homo-afetivos é aspirar a que a sociedade incorpore o pluralismo e defenda que o modelo tradicional não pressupõe a negação de outras formas de família.

Nos gráficos abaixo apresentamos o estado conjugal, natureza da união e estado civil de pessoas de (15) quinze anos ou mais de idade, dividido por regiões brasileiras. A evidência, está em que o número de pessoas que vivem casadas e ou em união é maior que o número de divorciados, desquitados, separados judicialmente e viúvos.

1.3.14.Gráficos (1)- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2009/ 2011



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2009/2011.

Na tabela sobre distribuição percentual das famílias, por tipo de arranjo familiar, segundo sexo do/a chefe de família, o arranjo familiar mais comum de chefia masculina é o casal com ou sem filhos. Já a chefia feminina está concentrada em domicílios cujo arranjo caracteriza-se pela monoparentalidade.

1.3.15.Tabela (1) - Distribuição Percentual das Famílias, por Tipo de Arranjo Familiar, segundo Sexo do/a Chefe de Família - Brasil, 2006 a 2013

Ano	Sexo do Chefe da Família	Tipo de Arranjo Familiar								Total
		Casal com Filhos	Casal sem Filhos	Mulher com Filhos	Mulher sem Filhos	Homem com Filhos	Homem sem Filhos	Unipessoal Feminino	Unipessoal Masculino	
2006	Total	49,4	15,6	18,1	2,8	2,2	1,6	5,1	5,3	100,0
	Masculino	66,3	20,5			3,2	2,3		7,7	100,0
	Feminino	12,4	4,6	57,8	8,9			16,3		100,0
2007	Total	49,0	16,0	17,4	2,8	2,2	1,7	5,4	5,5	100,0
	Masculino	64,9	21,1			3,3	2,5		8,2	100,0
	Feminino	16,5	5,5	53,0	8,5			16,5		100,0
2008	Total	48,2	16,7	17,1	2,8	2,1	1,6	5,8	5,7	100,0
	Masculino	63,6	22,1			3,3	2,4		8,7	100,0
	Feminino	19,4	6,7	49,2	8,1			16,6		100,0
2009	Total	47,3	17,4	17,3	2,9	2,2	1,7	5,7	5,6	100,0
	Masculino	62,7	22,9			3,3	2,5		8,6	100,0
	Feminino	19,0	7,1	49,3	8,2			16,3		100,0
2011	Total	46,3	18,5	16,4	2,9	2,1	1,7	6,3	5,9	100,0
	Masculino	60,4	24,2			3,3	2,7		9,5	100,0
	Feminino	22,8	9,0	43,8	7,7			16,8		100,0
2012	Total	45,0	19,0	16,3	2,9	2,2	1,7	6,6	6,4	100,0
	Masculino	58,5	24,9			3,5	2,8		10,3	100,0
	Feminino	22,9	9,4	42,8	7,7			17,2		100,0
2013	Total	44,0	19,4	16,5	2,9	2,2	1,7	6,7	6,6	100,0
	Masculino	57,3	25,5			3,6	2,7		10,8	100,0
	Feminino	22,9	9,7	42,6	7,6			17,2		100,0

Fonte: IBGE/PNAD

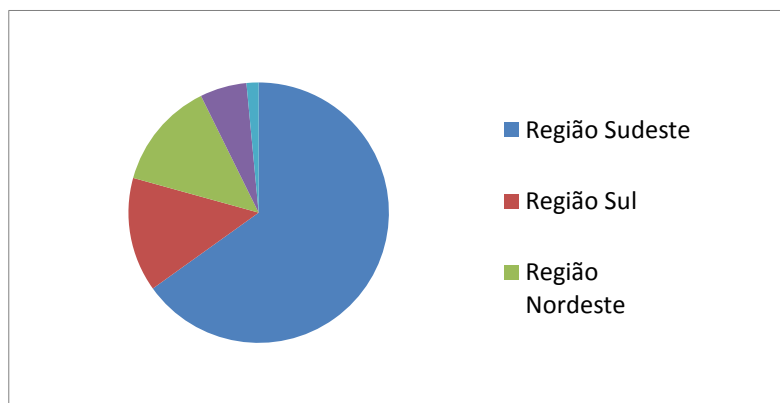
Elaboração: IPEA/DISOC

* a PNAD não foi realizada nos anos de 2000 e 2010

** em 2004 a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

O Brasil registrou 3.701 casamentos entre pessoas do mesmo sexo em 2013, segundo levantamento inédito divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No gráfico de número (2) dois, apresentamos que os casamentos entre pessoas do mesmo sexo registrado, 52% são casais formados por mulheres e 48% por cônjuges masculinos.

1.3.16.Gráfico (2) – Casamentos homoafetivos em 2013.



Casamento homoafetivo no Brasil	
Região do País	Percentual
Sudeste	65,1%
Sul	14,2%
Nordeste	13,4%
Centro-Oeste	5,8%
Norte	1,5%

Fonte: IBGE, Relatório “Estatísticas do Registro Civil”, 2014.

1.3.17.Escola e Família e sua relação dialógica

Segundo Romanelli (2013), trabalhos relacionados à família em suas relações com a escola têm sido realizados por pesquisadores de outras áreas, como a psicologia e a demografia, e têm sido veiculados em revistas desses campos de conhecimento.

Se tal postura é fecunda e alarga o horizonte da reflexão permitindo o diálogo interdisciplinar e a incorporação de fontes teóricas e metodológicas de áreas distintas, também cria dificuldades para se efetuar um levantamento, pois aumenta a quantidade

de artigos a serem examinados e que não se fundamentam em suportes teóricos da sociologia da educação. (ROMANELL, 2008, p.29-30)

Os estudos sobre família no Brasil adquiriram legitimidade científica a partir da década de 1970, diante de um sólido conceito ideológico e político firmado nas condições políticas brasileira iniciadas naquele momento histórico.

A dificuldade encontrada numa construção de parceria entre a escola e a família ainda é um dos temas que aparece na contemporaneidade da educação brasileira. Ansara e Silva (2014) apontam que essa dificuldade se dá pela marca autoritária pela qual a instituição escolar se relaciona com a família. A questão da participação também pode enfrentar um discurso contraditório nessa relação de interação entre escola e família, uma vez que a escola pode negar a legitimidade dos pais na participação das resoluções dos problemas e tomadas de decisão, alegando seu baixo nível de escolaridade e a falta de conhecimento com relação às questões pedagógicas; ao mesmo tempo, cobra-se sua participação na realização das tarefas dos filhos em casa. Como nos adverte Castro e Regattiere (2010, p.15):

Percebemos que geralmente o processo escola-família é desencadeado sem os devidos e desejáveis cuidados preliminares: é muito comum os sistemas de ensino e escolas partirem direto para a negociação/cobrança de responsabilidades das famílias, antes de compreenderem as condições dos diversos grupos de familiares dos alunos. Ao suprimir a etapa inicial, os projetos de aproximação podem gerar mais desencontros. Por essa razão, enfatizamos especialmente o movimento inicial de aproximação para (re) conhecimento mútuo tendo em mente que ele deve ser apenas o início de uma longa relação.

Essa observação remete-nos para o desafio da construção dessa relação de parceria e aproximação entre escola e família, pois implica uma relação muito mais complexa que envolve o próprio processo de construção de cidadania, isto é, que esses sujeitos, como membros do Estado, carecem de direitos que lhes permitam participar da vida política, não só do cotidiano da escola. A esse respeito, Freire (1987, p.127) Corroborar:

Muitos, porque aferrados a uma visão mecanicista, não percebendo esta obviedade, a de que a situação concreta em que estão os homens condiciona a sua consciência do mundo e esta as suas atitudes e o seu enfrentamento, pensam que a transformação da realidade se pode fazer em termos mecânicos. Isto é, sem a problematização desta falsa consciência dos oprimidos, na ação revolucionária.

A Sociologia da Educação, um campo de estudos que se ocupa em pesquisar a trajetória da vida escolar dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no curso dessa trajetória, ainda está em processo de construção, tem por objetivo entender as circunstâncias surgidas das novas formas de interpelação dos fenômenos das relações entre a escola e a família a partir dos anos 1980. Nogueira (2005, p. 7- 8) afirma:

Uma dificuldade encontrada pelo pesquisador brasileiro para identificar os estudos nessa área vem do fato de que, sob a denominação genérica “relação família e escola”, oculta-se uma problemática muito vasta, com possibilidade de tratamento a partir de campos disciplinares diversos e de diferentes grupos temáticos. Assim, tal objeto constitui, muitas vezes, parte de pesquisas desenvolvidas em outras áreas, como, por exemplo, a Antropologia ou a Psicologia Social e Escolar, embora figurando, por vezes, como foco secundário de análise. Mesmo no campo da Educação, essa temática se dissemina entre grupos temáticos variados como “Movimentos Sociais e Educação”, “Educação Infantil”, Educação de Jovens e Adultos”, para citar apenas possíveis interfaces. Essa grande dispersão prejudica a tarefa de organização e classificação da produção. Estamos assim carecendo de um estudo de tipo “estado da arte” que levantasse as diferentes tendências temáticas e teórico-metodológicas dos trabalhos que abordam a problemática das relações família-escola, em nosso país.

As pesquisas na área da educação contribuem, por certo, para a transformação da realidade educativa e social. O desafio que se coloca às comunidades, às escolas e às famílias é o de construir, em parceria, uma escola igualitária que prepare as crianças e os jovens para o exercício consciente da cidadania. A nossa função, enquanto pesquisadores, é, precisamente, a de investigar o modo como se estabelecem essas relações e os obstáculos que a escola e as famílias enfrentam para a sua operacionalização.

1.3.18. Sociologia da Educação na Perspectiva de Bourdieu

Na perspectiva de Nogueira (2002), Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo.

A mesma autora refere que, até meados do século XX, imperava nas Ciências Sociais uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova

sociedade, justa, moderna e democrática. Considerava-se que, por meio do acesso à educação e da gratuidade da escola pública, seria garantida a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. A escola seria, então, nessa concepção, uma instituição independente, que apregoaria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos de forma justa e com base em critérios racionais.

Entretanto, nos anos 60, dois movimentos contribuíram para arruinar, em médio prazo, a extrema confiança anunciada na igualdade de oportunidades para todos na escola pública. Primeiro, foram as pesquisas quantitativas ao final dos anos 50 patrocinadas pelos governos inglês, estadunidense e francês que condensaram, de forma muito clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares. E, em segundo lugar, a mudança no olhar sobre a educação está relacionada a certos efeitos inesperados da massificação do ensino e certa frustração dos estudantes, em especial os franceses, com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional e com o insignificante retorno social e econômico obtido pelos certificados escolares no mercado de trabalho.

Bourdieu (1992) oferece-nos um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos, num primeiro momento, pareceu capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguiu. “Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negavam o paradigma funcionalista, transformavam-se nos elementos de sustentação da nova teoria.” (NOGUEIRA, 2002, p. 17) A educação, na tese de Bourdieu (1992), perde a função que lhe fora atribuída de instância transformadora e democratizadora da sociedade e passa a ser considerada como uma das principais instituições reprodutoras de desigualdades e de legitimação de privilégios sociais. A sociologia de Bourdieu (1992), como um todo, está marcada pela busca de superação de um dilema clássico do pensamento sociológico, aquele que se define pela oposição entre subjetivismo e objetivismo. Como declara Nogueira (2002, p. 19):

Bourdieu aponta as insuficiências e os riscos das abordagens que se restringem à experiência imediata do ator individual, ou seja, que se atêm de modo exclusivo ou preponderante ao universo das representações, preferências, escolhas individuais. Essas abordagens, rotuladas por ele como subjetivas, são criticadas não apenas por seu escopo limitado, isto é, pelo fato de não considerarem as condições objetivas que explicam o curso da experiência prática subjetiva, mas, sobretudo, por contribuírem para uma concepção ilusória do mundo social que atribuiria aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações.

Em contrapartida ao subjetivismo, Bourdieu afirma, de modo radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes.

Logo, a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá principalmente de dentro para fora, e não o inverso. Os sujeitos incorporariam *habitus*³ familiar ou de classe, a partir de sua formação inicial em um determinado ambiente social e familiar, que passaria a comandá-los ao longo do tempo e nos mais variados círculos de convivência. Assim, cada sujeito passa a ser qualificado por uma bagagem socialmente herdada. Contudo, essa bagagem inclui certos componentes determinantes, externos ao sujeito e que podem ser colocados a favor do sucesso escolar. Fazem parte desse entendimento o que Bourdieu irá denominar capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que se tem acesso; capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural. Para o mesmo autor, o capital cultural, na sua forma “incorporada”, isto é, de crianças nascidas em meios sociais que já tivessem constituído uma bagagem de cultura geral, gosto pela arte, conhecimento em decoração, culinária, música, esporte, certo domínio da língua culta, informações sobre o ambiente escolar teriam a educação escolar como continuidade da educação familiar, na mesma proporção em que para outras crianças significaria algo inusitado e até um pouco assustador. Assim, o capital cultural constitui o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar, na forma de capital cultural incorporado. De acordo com Nogueira (2002, p. 21), “a Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares.” A mesma autora destaca a importância de um componente específico do capital cultural, a informação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino. Não se trata especificamente de ter conhecimento da organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos e estabelecimentos), mas, principalmente, a compreensão que se possa ter das hierarquias um tanto sutis que distinguem as subdivisões escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. A autora ressalta que essa compreensão é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, da forma mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo nos momentos de decisões cruciais (continuação ou interrupção de estudos, mudanças de estabelecimento, escolha do curso superior, entre outros). Constata-se, então, que o capital econômico e o social funcionariam, de modo geral, apenas como meios facilitadores para acumulação do capital cultural.

³O *habitus* é uma forma de disposição à determinada prática de grupo ou classe, ou seja, é a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupo sociais que gera estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social. (Cf. BOURDIEU, 1996).

Segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma de *habitus*. E na perspectiva do autor, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimento e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte de seu *habitus*.

Esse raciocínio, ajustado à educação, sinaliza que os grupos sociais, partindo de exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vivenciados por seus membros, fazem uma estimativa de suas reais oportunidades no sistema escolar e procuram adequar, inconscientemente, seus investimentos e oportunidades. Assim, cada grupo social propenderá a investir uma parcela maior ou menor de esforços e dedicação de tempo e investimento financeiro na formação escolar de seus filhos, conforme percebam suas probabilidade de sucesso. “A natureza e a intensidade dos investimentos escolares variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou a tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar de seus membros.” (BOURDIEU, 1981 *apud* NOGUEIRA, 2002, p. 23). Bourdieu (1998 *apud* NOGUEIRA, 2002) observa que o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas, também, nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial: “quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização (“inflação de títulos”).” (NOGUEIRA, 2002, p. 23).

A mesma autora (2002) declara que Bourdieu distingue, frequentemente, três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que seriam adotadas tendencialmente pelas classes populares, classes médias (ou pequena burguesia) e pelas elites. O primeiro grupo aqui apresentado, por não deter capital econômico e cultural, tenderia a investir menos na educação dos filhos, por várias razões: por observar exemplos acumulados de que as *chances* de sucesso são reduzidas, o que torna o retorno do investimento muito incerto, dada a falta de recursos econômicos que deixaria essas famílias despreparadas para arcar com os custos dessa espera, etc. Em síntese, como as classes populares investem de forma moderada no sistema de ensino, a tendência é obter um retorno muito pequeno com os títulos escolares. As aspirações de sucesso são mínimas e, dessa forma, espera-se que os filhos estudem o suficiente para conseguir um espaço no mercado formal de trabalho; assim, optam por privilegiar as carreiras escolares mais curtas e que possam propiciar colocação profissional o mais breve possível.

Salvo quando a criança, precocemente, apresenta resultados excepcionais na escola, os pais são capazes de arriscar investimentos mais elevados em sua carreira escolar.

Contrariamente às classes populares, as classes médias, ou pequena-burguesia, tenderiam a fazer um investimento sistemático e maciço na escolarização dos seus filhos. Tal comportamento se explicaria uma vez que, comparativamente, os pais desse grupo social já possuem um acúmulo de recursos de capital econômico e cultural maior que o das famílias das classes populares, o que propicia aos seus filhos alcançarem sucesso escolar. Bourdieu constata a necessidade em considerar, proporcionalmente, as expectativas quanto ao futuro esperado por esses grupos sociais. Segundo a leitura de Nogueira (2002, p. 24), a partir de Bourdieu, refere: “Originárias, em grande parte, das camadas populares e tendo acendido às classes médias por meio de escolarização, as famílias de classe média nutririam esperanças de continuarem sua ascensão social, agora, em direção às elites.” Esse esforço da classe média em ascender socialmente também pode ser entendido pelos comportamentos que Bourdieu irá denominar de ascetismo⁴, malthusianismo⁵ e a boa vontade cultural.⁶ Os grupos em ascensão são os que mais depositariam esperanças no sucesso de escolarização de seus filhos.

Finalmente, Bourdieu irá se referir às elites econômicas e culturais. Esses grupos também investiriam muito na escola, porém, de forma mais relaxada, sem muita pressão – “laxista”, como diria Bourdieu – do que as classes médias ou a pequena burguesia. Esse comportamento se daria porque, para as famílias dessas classes sociais, o sucesso escolar é naturalmente garantido, independentemente do esforço e investimento familiares.

Para Nogueira (2002), essas análises de Bourdieu, centradas no conceito de classe social, têm sido criticadas por, pelo menos, duas razões principais. Em primeiro lugar, uma série de pesquisas tem acentuado que a categoria classe social não seria suficiente como critério de diferenciação dos grupos familiares segundo suas práticas escolares. Nesse sentido, Percheron (1981, *apud* NOGUEIRA, 2002), em pesquisas realizadas com famílias pertencentes às diversas classes sociais, conclui que certas atitudes em relação à educação dos filhos (valorização da submissão, do esforço ou da autonomia; rigorismo ou liberalismo educacional) variam não tanto em função da classe ou fração de classe, mas sim de outros fatores mais ou

⁴ O ascetismo se caracteriza pela disposição das classes médias de renunciar aos prazeres imediatos em benefício do seu projeto de futuro. Essa disposição pode ser claramente ilustrada pelos sacrifícios (renúncia à compra de bens materiais, redução de gastos em passeios etc.) que essas famílias realizam para garantir uma boa escolarização da prole. (Cf. NOGUEIRA, 2002)

⁵ O malthusianismo seria a propensão ao controle de fecundidade. (Cf. NOGUEIRA, 2002)

⁶ A boa vontade cultural se caracterizaria pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo esforço sistemático para adquiri-la. (Cf. NOGUEIRA, 2002)

menos independentes em relação à divisão de classes. A autora destaca, especialmente, a trajetória ascendente ou descendente do grupo familiar (e não necessariamente da classe), o nível educacional, o meio rural ou urbano e a postura mais ou menos conservadora e religiosa da cada família. O *habitus* familiar, incluindo as disposições em relação à escolarização dos filhos, não poderia, portanto, ser diretamente deduzido do *habitus* de classe.

Como referindo anteriormente, o sociólogo Bourdieu, recebeu duras críticas por suas análises centradas na teoria de classes sociais, mais significativamente no diz respeito aos processos de formação de transmissão do *habitus* familiar. Para Lahire (1995, *apud* NOGUEIRA, 2002, p. 27):

É necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre os membros, para se entender o grau e modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais são ou não transmitidos aos filhos). A transmissão do capital cultural e das disposições favoráveis à vida escolar só poderia se feita por meio de um contato prolongado, e afetivamente significativo, entre os portadores de recursos (não apenas os pais, mas outros membros da família) e seus receptores. Esse tipo de contato, no entanto, dada as dinâmicas internas de cada família, nem sempre ocorreria.

Nessa esteira, Singly (1996 *apud* NOGUEIRA, 2002) observa que a transmissão da herança cultural depende de um trabalho ativo realizado tanto pelos pais quanto pelos próprios filhos e que pode ou não ser bem sucedido. E, ainda, que a transmissão e acomodação dessa herança é fruto de um processo emocionalmente complexo e incerto, de identificação e/ou afastamento do jovem em relação à família.

Percebemos que, no conjunto, as críticas à teoria de Bourdieu evidenciam o fato de que o *habitus* de uma família ou de um indivíduo não pode ser entendido propriamente como um *habitus* de classe. Cada família e cada indivíduo, analisados separadamente, é resultado de uma enorme pluralidade de influências sociais e culturais.

1.3.19.A escola e o trabalho pedagógico na perspectiva de Bourdieu

Na sociologia de Bourdieu, a escola não seria uma instância neutra que transmitiria os conhecimentos essenciais e que avaliaria os alunos a partir de critérios universais; ao contrário do que se espera, seria uma instituição ao serviço da reprodução e ratificação da dominação exercida pelas camadas sociais dominantes. Numa dimensão antropológica, Bourdieu não reconhece objetivamente nenhuma cultura que possa ser superior à outra. Cada cultura tem seus próprios códigos, comportamentos e valores que orientam seus grupos e que, por definição, são

arbitrários, e não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva ou universal. Apesar de serem arbitrários, são vividos e legitimados por seus integrantes. Para o autor, o mesmo ocorreria com a escola. Porém, a cultura escolar seria socialmente legítima, única e universalmente válida por ser imposta e sustentada pela classe dominante.

Segundo Nogueira (2002), na perspectiva de Bourdieu, uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Essas funções se realizariam, em primeiro lugar, paradoxalmente, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. Como aponta Bourdieu (1992 *apud* NOGUEIRA, 2002, p. 29):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Nesse contexto, o sociólogo argumenta que a escola dissimula os efeitos que a comunicação pedagógica tradicionalmente utilizada na escola tem sobre o chamado sucesso escolar tanto das crianças oriundas das classes dominantes quanto das dominadas. Pois a diferença de resultados entre os alunos tenderia a ser vista como diferença de capacidade cognitiva ou moral, uma vez que, na realidade, essas diferenças ocorreriam em função de uma maior ou menor familiaridade com a cultura escolar que exige conhecimento prévio dos códigos de linguagens de um conjunto de habilidades e referências culturais apresentadas de forma natural pelos alunos das classes dominantes. Assim, a escola cumpriria a função de reproduzir e legitimar as desigualdades sociais.

Bourdieu (1992) ressalta que em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica⁷ exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena, mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Segundo o autor, por mais que se democratize o acesso à educação, a expansão da escola pública e o ensino gratuito, é eminente o risco de continuidade de uma sólida relação entre as desigualdades sociais, especialmente as culturais, e as hierarquias internas ao sistema de ensino, no qual as *chances* e oportunidades são

⁷Violência simbólica, conceito criado por Bourdieu, segundo o qual a ação pedagógica é objetivamente estruturada e impõe um arbitrário cultural de um grupo de classe a outro grupo de classe. A violência simbólica expressa-se na imposição "legítima" e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável. (Cf. SOUZA, 2012).

desiguais e se encontram alguns mais preparados que outros para atender às exigências, na maioria das vezes veladas, da escola que por sua vez são exigências socialmente legitimadas.

Para Nogueira (2002), na obra de Bourdieu prevalece a concepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais por intermédio da escola é inexorável. Em síntese, a grande contribuição do autor para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra e de ter fornecido as bases para o rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal.

1.3.20. As mudanças no interior da família e as transformações do sistema educacional

Nogueira (2005) assegura que a partir de meados do século XX, particularmente em suas últimas décadas, mudanças significativas vêm afetando, simultaneamente, a instituição família e o sistema escolar, conduzindo ao aparecimento de novas maneiras e configurações nas relações entre essas duas grandes e complexas instâncias de socialização.

Instituição social mutante por excelência, a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um fato observado universalmente (SEGALEN, 1993 *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 570). Dentre as principais mudanças da família ocidental dos países industrializados, podemos apresentar algumas transformações que, seguramente, têm repercussões na escola: 1- queda no número de casamentos, em virtude das novas formas conjugais, particularmente as uniões consensuais; 2- elevações progressivas da idade de casamento (e de procriação) e aumento das separações e divórcios; 3- diferentes arranjos familiares, com a disseminação de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); 4- queda da fecundidade, associada à maior integração da mulher no mercado de trabalho, ao avanço da medicina nas técnicas de contracepção, às transformações na forma de interpretar o mundo contemporâneo.

No passado, provavelmente por influência cultural religiosa – católica cristã -, a concepção dos filhos era inerente ao casamento e a elevada taxa de mortalidade infantil configurava incerta a sobrevivência dos filhos; na contemporaneidade, esta é uma decisão do casal que, em decorrência dos métodos anticonceptivos, consegue ter controle sobre o número de filhos e o momento da concepção.

Para Nogueira (2005), se fizermos uma retrospectiva histórica da economia, perceberemos que, ao longo do tempo, a família passou de unidade de produção a unidade de consumo. Hoje, os pais nutridos de sentimentos de afeto, cuidados e vislumbrando que o sucesso do filho constituiu uma espécie de êxito pessoal, imprimiu mudanças significativas na

composição familiar. “Limitar a prole torna-se, então, o meio principal de investir o máximo em cada filho para poder oferecer a ele as melhores oportunidades possíveis.” (SEGALEN, 1993 *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 572)

Do mesmo modo, o significado que se atribui à criança e o lugar que ocupa no seio familiar serão intensamente remodelados. Elas passam a ocupar o centro afetivo da família, exercendo a função de satisfazer as necessidades afetivas e relacionais de seus pais. Para Montandon (2001, p.25) “a criança constituiu e constitui sempre um duplo investimento para a família, instrumental e afetivo, as duas dimensões permanecem muito importantes, ainda que tenham sofrido certas transformações.”

No interior das famílias, irá se instalar, a partir da década de 60, em decorrência do crescente trabalho feminino, um movimento de democratização, eliminando o poder que sempre esteve concentrado no sexo masculino e ou na faixa etária, em benefício do reconhecimento das opções e da vida privada de cada um dos membros da família. A família hierárquica vai, aos poucos, sendo substituída pela família igualitária. Singly (1996, *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 574) adverte que “na família contemporânea, a noção de respeito não desapareceu, ela mudou de sentido. Ela marca, doravante, o reconhecimento, não mais de uma autoridade superior, mas do direito de todo indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerada uma pessoa. “No interior desse movimento nascem novos valores educacionais, apontando o respeito pela individualidade e pela autonomia dos jovens, a liberdade de expressão que emerge entre pais e filhos, o que possibilita que as suas relações sejam tecidas por meio do diálogo, e não mais pelo autoritarismo. Em síntese, os pais se tornam provedores materiais e psicológicos de seus filhos.

Junto a todas estas mudanças ocorridas no interior da família, transformações significativas ocorreram no sistema escolar e no processo de escolarização. Como aponta Nogueira (2005, p. 575):

As legislações de extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares e a diversidade dos perfis dos estabelecimentos de ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos, é todo o funcionamento das instituições escolares que passa a influenciar intensamente o dia a dia das famílias.

Diante dessas novas concepções e transformações, observa-se que, nos dias atuais, existe larga preocupação por parte dos educadores de afinar os processos educativos que ocorrem no interior da família com aqueles que se facultam no universo escolar. Isso significa

que da instituição escolar contemporânea se espera que deve configurar o trabalho educativo concatenado com o cotidiano e as histórias de vida de seus alunos.

1.3.21. As novas interações entre as famílias e a instituição escola

Segundo Nogueira (1998), somente entre os anos 1980 e 1990 temos presenciado um relevante processo de reorientação da Sociologia da Educação. Nesse processo, habitualmente definido por um deslocamento do olhar sociológico das macros-estruturas para as rotinas pedagógicas do cotidiano escolar de estabelecimento de ensino, da sala de aula, de currículo levam a estudos etnográficos, histórias de vida, percursos escolares dos sujeitos e métodos utilizados pelas famílias no desdobramento desses percursos escolares. Em síntese, esse modo clássico de tratamento, até então reservado à família, tinha por efeito ocultá-la sob as variáveis clássicas do pertencimento social (condições materiais de existência, *background*⁸ sócio-cultural). “Tal diagnóstico é corroborado por três avaliações convergentes de sociólogos da educação que trabalham em contextos diferentes: o francês e o anglo-saxão.” (NOGUEIRA, 1998, p.03)

Diversos autores, como Montandon (1987), declaram que no início do século XX a maioria das famílias não mantinha relações muito próximas com as escolas públicas, pois, de maneira geral, os pais não eram muito bem aceitos no recinto escolar e na construção das relações família-escola, como observamos na contemporaneidade. Como assevera Ariès (1981, p.192):

Podemos imaginar a família moderna sem amor, mas a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença estão enraizadas nela. A civilização medieval havia esquecido a *paideia*⁹ dos antigos, e ainda ignorava a educação dos modernos. Este é o fato essencial: ela não tinha ideia da educação. Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional.

⁸A influência do *background* familiar sobre a experiência educacional da criança ocupa um curioso lugar no campo da Sociologia da Educação. Por um lado, a questão tem dominado o campo. Utilizando instrumentos metodológicos cada vez mais sofisticados, os cientistas sociais têm trabalhado para documentar, elaborar e comprovar a influência do *background* familiar sobre os destinos escolares. Mas, por outro lado, até recentemente, as pesquisas sobre a questão focalizavam principalmente os **resultados** educacionais; muito pouca atenção era dada aos **processos** pelos quais esses padrões educacionais são criados e reproduzidos. (Cf. LAREAU, 1987).

⁹Paideia (παιδεία) é um termo do grego antigo, empregado para sintetizar a noção de educação na sociedade grega clássica. Inicialmente, a palavra (derivada de paidos (pedós) - criança) significava simplesmente "criação dos meninos", ou seja, referia-se à educação familiar, aos bons modos e aos princípios morais. Será na mesma Grécia que se iniciará um modelo de educação com um sentido relativamente semelhante ao que se utiliza hoje, de formação humana.

Embora pouco intensas e frequentes, é claro que “somente existiram relações sociais entre a família e a escola enquanto instituições, mas somente a partir dos anos de 1960 é que as interações individuais entre pais e professores ganharam importância” (VAN-ZANTEN, 1988, *apud* NOGUEIRA, 1998, p. 05). A evolução da construção das relações entre a família e a escola deu-se, portanto, no sentido de ligar esses dois espaços que eram privados e que hoje estão se aproximando, possibilitando trocas, colaboração e parcerias entre pais e educadores.

Van-Zanten (1988) adverte que essa disposição para a troca não se encontra igualmente compartilhada entre as famílias de diferentes estratos sociais. As análises mais recentes sobre as mudanças ocorridas no modo da vida familiar contemporânea são unânimes, no que diz respeito ao espaço de prestígio hoje ocupado pelo filho. Segundo Nogueira (1998, p.6):

Desde a década de 1960, com as teses do historiador Ph. Ariès (1981), as ideias de “invenção da infância” – entre os séculos XVI – XVII – e da modernidade do sentimento de infância e de família muito se propagaram. Apesar de algumas críticas que esse autor recebe hoje, não parece questionado o fato de que a família moderna volta-se para seu interior, inaugurando o amor conjugal e a intimidade familiar moderna. Nesse quadro, a criança passa a ser alvo de maiores cuidados (saúde, alimentação, educação), cuja contrapartida seria o enfraquecimento de suas funções instrumentais, caracterizadas pela reprodução física, cuidados materiais, descendência. Assim, o lugar da criança na família passa a ser visto como principalmente afetivo e as ações em relação a ela, essencialmente educativas.

De acordo com a mesma autora, atualmente as famílias tratam suas relações afetivas com os filhos de forma quase técnica e profissional, consultando várias categorias de especialistas (pediatras, psicólogos, orientadores etc.). Os pais, cada vez mais, se vêm exigidos a instrumentalizar seus filhos com cursos de línguas, informática, esporte, intercâmbios etc., por conta das inúmeras competições que terão que enfrentar ao longo da vida. Montandon (1987 *apud* NOGUEIRA, 1998, p. 06) afirma que “as relações entre pais e filhos foram psicologizadas mais do que sentimentalizadas.”

Na esteira das teses do sociólogo francês Francis Godard (1992), determinados benefícios sociais conquistados, tais como a proibição do trabalho infantil, a extensão do período de escolarização obrigatória e o sistema de segurança infantil, tiveram como consequência que a criança deixasse de representar, para a família, um “capital”, para se tornar um custo “econômico”. Se essa criança passar muito tempo com seus pais é cada vez menos provável que se torne uma futura força de trabalho. E Saraceno (1997, *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 570-571) adverte:

Os filhos deixaram de representar para os pais uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra suas inseguranças no momento da velhice. Se ainda hoje eles permanecem como posse dos pais, é menos como futura força de trabalho (para os desfavorecidos) ou como garantia de sua futura força de trabalho ou como garantia de sucessão (no caso dos favorecidos) e cada vez mais como objeto de afeto e de cuidados, razão de viver modo de se realizar. (...) Seu significado e o lugar que ocupa na família passarão, assim, por uma profunda modificação. De elo “elo da cadeia geracional”, ela passa a “centro da afetividade familiar”, pois vem ao mundo sobretudo para satisfazer necessidades afetivas e relacionais dos pais.

Transcorrem inquietações e movimentações da família para inserir os filhos na sociedade em busca de distinção profissional. Acontece que nos dias atuais o destino ocupacional e a possibilidade de ascensão social estão imbricados ao sucesso escolar, à forma de obter um diploma para uma futura rentabilidade econômica. Todos esses fatos reunidos produzirão o fenômeno intitulado por Singly (1997) de substituição, no processo de reprodução familiar, de um “modo de produção econômico” por um “modo de produção escolar”. Esse autor ainda escreve: “Enquanto que a antiga família era patrimonial, a nova lógica de escola suscita, pouco a pouco, a emergência de um “capital escolar” que serve para legitimar as posições respectivas dos jovens no espaço social.” (SINGLY, 1997, *apud* NOGUEIRA, 1998, p. 07).

Desse modo, a escola assume um lugar de relevância na vida das famílias, ainda que divergindo de acordo com o estrato social. O valor do filho é equivalente ao valor escolar. Para Godard (1992, *apud* NOGUEIRA, 1998), a mobilização e os investimentos em torno da escolarização constituem um dos poucos consensos sociais em matéria de valores morais. E o mesmo autor afirma:

Acabou-se o tempo em que se condenava irremediavelmente a mãe solteira e seu filho bastardo, as separações conjugais, as recomposições familiares. Eis chegado o tempo em que todas as combinações familiares são permitidas, com a condição de fornecer a prova da eficácia das combinações inventadas para a produtividade escolar e social dos filhos. (GODARD, 1992 *apud* NOGUEIRA, 1998, p. 08)

Ele considera que, no plano subjetivo, todo o sucesso escolar do filho institui uma espécie de atributo de sucesso pessoal dos pais, fundamentado em seus valores e em sua concepção de educação, como se esse sucesso constituísse, para os pais, um parâmetro crucial de sua dignidade. Do mesmo modo, dos fracassos do filho (escolares, profissionais), regularmente os pais são responsabilizados e tomam para si a culpa pelos feitos. Segundo Tomizak (1983 *apud* ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013), de maneira explícita ou secreta, apresentada como clara estratégia ou como um sonho, o objetivo da maior parte dos pais é que seus filhos alcancem uma posição social equivalente ou superior à sua. A mesma autora afirma:

Assim, tratar de família e escola em uma perspectiva intergeracional significa tratar da transmissão de *status* social, portanto, significa essencialmente tratar de uma luta pela definição do lugar que será ocupado pelas futuras gerações na escala ocupacional, cuja definição, nas sociedades modernas, depende, em grande parte, das certificações escolares. (TOMIZAK, 1983 *apud* ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013, p. 85)

Nesse contexto, o sistema escolar ganha um crescente prestígio como instância de legitimação individual e de definição dos destinos profissionais. É sob o peso destes fatores que a escola de hoje influi e interfere na vida cotidiana da família contemporânea.

Simultaneamente a esse fenômeno, os sistemas de ensino também passaram por uma série de mudanças, influenciados pela efetivação da escolaridade obrigatória, democratização e acesso ao ensino, avanço e alteração dos métodos e princípios pedagógicos. A atuação das instituições escolares passou a repercutir intensamente no cotidiano das famílias. No início do século XX, com o apogeu do movimento escolanovista, o ensino tradicional começa a receber críticas em benefício das pedagogias que defendia um ensino centrado no aluno. Segundo Ariès (1981), essa nova pedagogia acentuava a necessidade de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno, que deixa de ser visto como um adulto em miniatura. Esse aluno passa a ser concebido como um sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem. Hodiernamente, a escola tem-se preocupado em constituir parcerias que possibilitem a continuidade dos processos educativos familiares e escolares, com a escola configurando seu trabalho com as experiências históricas trazidas pelos seus alunos. Essa abordagem revela que existe, atualmente, uma tendência para o aprofundamento dos laços que unem essas duas instâncias de socialização infantil e infanto-juvenil que são família e a escola, “cujas esferas de atuação passaram a se intersectar, com a escola reconhecendo cada vez mais na família um parceiro importante – bem mais do que no passado – para a realização de suas finalidades de formação.” (NOGUEIRA, 2005, pp. 569 e 570)

Percebemos que a escola, para além de dispor do tradicional ofício relativo ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, passou a responsabilizar-se pelo seu bem estar emocional e psicológico. Segundo Montandon (1987, *apud* NOGUEIRA, 1998, p. 08): “Preocupa-nos – muito mais do que no passado – a felicidade e o bem estar pessoal da criança, o território afetivo da família foi, de certa forma, invadido [pela escola].” A prova desse argumento é a constatação de como vem aumentando a intervenção de profissionais como psicopedagogos, psicólogos, orientadores educacionais, orientadores vocacionais, fonoaudiólogos, nutricionistas e outros agentes educativos cuja finalidade é dar orientações

para as família, objetivando o êxito escolar dos filhos, inclusive influenciando na área afetiva das relações entre pais e filhos.

Desse modo, a família, também nos últimos anos, vem expandindo sua aproximação ao universo escolar, o que pode variar muito segundo as condições de classe dos pais. A própria legislação nacional¹⁰, as políticas educacionais participativas e o PNE¹¹ asseguram a participação efetiva de toda a comunidade escolar, inclusive as famílias, na discussão, elaboração e execução de todos os aspectos da gestão escolar (administrativa, pedagógica e financeira). Barroso (2005, p. 3) assegura que a participação das organizações educativas constitui hoje um dos temas mais presentes na agenda das reformas da administração escolar, nos mais diversos países. O autor esclarece:

Contudo, o aparente consenso sobre a necessidade de “aumentar a participação” esconde divergências profundas quanto às razões políticas e administrativas de tal facto, bem como quanto à distribuição de poderes entre os diferentes “actores” e “parceiros” educativos: professores e outros trabalhadores não docentes, alunos, pais, elementos da sociedade local, autarcas etc.

Na Coleção *Caderno de Organização e Gestão Curricular*¹², encontramos referências que nos fazem compreender que houve um quadro de evolução das teorias da administração. A gestão participativa tem origem no movimento das relações humanas que se difundiu a partir dos célebres estudos conduzidos, entre 1924 e 1933, por Elton Mayo, na *Western Electric's Hawthorne*, nos Estados Unidos. Tais estudos e a investigação que se lhes seguiu mostraram a importância do fator humano nas organizações, relativizando, assim, a ideia de que era possível uma racionalidade da gestão baseada na organização científica do trabalho, como defendiam Frédéric Taylor e seus seguidores, desde o princípio do século.

Concebemos que foi a partir da década de 60, até meados de 1970, no continente europeu, onde, efetivamente, movimentos políticos e sociais e suas organizações sindicais passam a reivindicar modelos mais democráticas de gestão, que passam a inserir diferentes formas de cogestão em muitas empresas e experiências autogestionárias. A partir da década de 80, passamos a testemunhar o aparecimento de inúmeras propostas de estruturação e processos de participação, revolucionando os princípios e métodos de gestão empresarial.

¹⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, ratifica o princípio da gestão democrática da educação básica, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988.

¹¹ O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais.

É também na década de 70 que assistimos a esta movimentação na escola, embora atualmente se tenha difundido o conceito de gestão participativa. Para isso, muito contribuíram (para além da própria evolução das teorias das organizações e da administração educacional) os estudos realizados no domínio das escolas eficazes.

Conforme Barroso (2005, p.09), “entre estes factores destacava-se a existência de um estilo de gestão que promovesse a participação dos professores na planificação das actividades, o trabalho em equipa, formas de gestão colegiais, e uma cultura de reforço mútuo na resolução de problemas e no desenvolvimento profissional.” Observamos que, atualmente, parece haver um relativo consenso quanto aos benefícios das relações entre a escola e a família para uma apropriada escolarização dos alunos. Não obstante, durante um bom tempo as regras e o carácter dessas relações eram restritamente elaborados pelas autoridades escolares, que não enxergavam os pais como auxiliares ou colaboradores do processo educativo escolar, como parceiros e sujeitos com autoridade decisória. Segundo o mesmo autor, para que a gestão participativa não se resuma a uma mera técnica gestionária de motivação dos trabalhadores e de rentabilização do seu trabalho, torna-se necessário que ela esteja intimamente ligada à construção de uma cultura de participação na escola. A partir da perspectiva do autor, interpretamos que uma cultura de participação implica a identificação e a luta pelos mesmos objetivos entre todos os atores (famílias e alunos) e agentes (gestor, professor e funcionário) da instituição, como sujeitos vinculados à organização e gestão escolar, construindo, em conjunto o que se denomina “cultura de escola”.

Desta forma, a construção de uma gestão participativa implica criar e cultivar o sentimento de pertencimento de todos os atores e agentes envolvidos no processo escolar, buscando legitimar os diferentes talentos e habilidades de todos eles.

1.4.ESCOLA E FAMÍLIA: UMA ABORDAGEM SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Importa ter algum conhecimento sobre a legislação que, no Brasil, regula a articulação entre as instituições escola e família para que seja possível fazer um diálogo entre as diversas fontes de pesquisa. O presente levantamento se dará com base em ¹³pesquisa documental (2015) que focalizou a legislação federal do período 1988-2014.

¹³Artigo A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2104). Consultar em RESENDE. T.F; e SILVA, G.F.(2015).

A relação entre a escola e família representa, na contemporaneidade, um tema de destaque e visibilidade nos trabalhos de pesquisa acadêmica, nos documentos que dizem respeito às políticas públicas, nos projetos político-pedagógicos das instituições escolares, assim como nos meios de comunicação. Autores como: Montandon (1996); Singly (2000); Silva (2003; 2007 e 2010); Nogueira (2006 e 2011), já citados nessa pesquisa, estão problematizando a relação escola e família, numa perspectiva sociológica que vem-se intensificado em seus contatos e parcerias – e, do mesmo modo, de seus conflitos, em decorrência das significativas transformações ocorridas, sobretudo no final do século XX.

Nesse contexto, podemos mencionar algumas iniciativas que vêm sendo traçadas pelas políticas públicas para estimular a inter-relação entre essas duas instâncias, no Brasil e em diversos países do ocidente: o Dia Nacional da Família na Escola (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) e ocorrido no ano de 2001, envolvendo diversas redes de ensino; a Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais, realizado em 2005 pelo MEC; o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), projetado pelo MEC em 2008. Outros exemplos nos âmbitos estaduais e municipais também poderiam ser elencados como, no estado de São Paulo, no ano de 2003, o Programa Escola da Família, e apoiado pela prefeitura de Belo Horizonte, desde 2005, o Projeto Família-Escola. A temática dos variados programas e/ou políticas públicas, indubitavelmente, visa promover a construção da parceria entre escola e família.

Segundo Silva (2003 *apud* RESENDE; SILVA, 2015), tal participação passou a ser preconizada pela legislação educacional, observando-se certo “consenso legislativo”¹⁴ em torno do assunto na maior parte do mundo ocidental. De acordo com esse autor:

O desenvolvimento de sistemas de participação das famílias nos estabelecimentos de ensino teria se fortalecido especialmente a partir dos anos 1960, quando países como França, Itália e Alemanha estabeleceram, por meio de legislação específica, diversas estruturas para incentivar o envolvimento dos pais com as escolas dos filhos. (SILVA 2003, *apud* RESENDE; SILVA, 2015, p. 31)

Resende e Silva (2015) relatam o levantamento da *Eurydice*¹⁵ (European Union Of Eurydice, 1992) sobre a participação dos pais nos sistemas educativos de dezoito países europeus. As tendências apontadas por Silva (2003) indicam que, em todos os países

¹⁴ Para o autor, o referido “consenso legislativo” seria caracterizado pelo fato de que países com diferentes históricos e relações entre Estado e sociedade civil, partilham, atualmente, de uma “forte regulamentação estatal” em torno da relação escola família, consultar Resende e Silva (2015).

¹⁵ *Eurydice Network* é uma rede de informações sobre políticas e os sistemas educativos europeus, mantida pela União européia: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

pesquisados encontram-se mecanismos de participação parental no universo escolar e, em grande parte deles, há representação de pais/ famílias em órgãos de consulta nacional, regionais ou locais, sempre com amparo em legislação específica. No Brasil, a relação entre escola e família é objeto de uma “forte regulamentação estatal”.¹⁶ As políticas públicas e os programas públicos no Brasil são elaborados para incentivar e prestigiar a participação das famílias nas discussões das questões educacionais.

Focalizaremos, com base na legislação educacional em âmbito estadual e federal, de que forma é contemplada a construção de parceria entre escola e família e quais os modelos previstos de participação das famílias na vida escolar dos filhos. Mostraremos também de que maneira os textos legais expressam dimensões políticas, sociais e ideológicas presentes na relação escola e família, assim como as tensões e ambiguidades que envolvem essa relação.

1.4.1. Um mapeamento dos documentos legais da Educação Brasileira

Nossa pesquisa tem por objetivo mostrar os principais aspectos identificados nos documentos legais, a partir da questão nuclear que norteia esta pesquisa: Quais os fatores de natureza histórica que conduziram ao isolamento da escola em si própria e são impeditivos de uma relação dialógica entre a escola e a família?

Iniciaremos com a Constituição Federal de 1988. O Artigo 205 define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. O texto se apóia na prerrogativa de que a escola, em nossa sociedade, “o principal equipamento para o desempenho da responsabilidade do Estado pela educação, configura-se, nessa corresponsabilidade, o estabelecimento de um vínculo que está na base da relação entre escola e família.” (RESENDE; SILVA, 2015, p. 36). O Artigo 2º da LDB dispõe que a educação é um dever da família e do Estado. Segundo Saviani (1997), a mudança na ordem dos termos “Estado” e “Família” em relação ao texto constitucional, repercute o debate entre os que defendiam a escola pública e os que defendiam a escola particular nesse debate, no qual a Igreja Católica “afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária.” (SAVIANI (1997, p. 41)

Nesse sentido, o que parece ser apenas uma diferença textual, entre os documentos legais, na verdade sinaliza perspectivas políticas e ideológicas que envolvem uma relação compulsória entre a escola e a família. Sobre isso, Resende e Silva (2015, p.38) declaram:

¹⁶ “Forte regulamentação estatal”- a respeito das relações entre famílias e escolas, tal como caracteriza em relação aos países ocidentais, tomando por base, principalmente, os europeus, consultar Silva (2003).

Por menos freqüentes que venham a ser os contatos diretos entre elas, a relação estará instituída e trará desdobramentos para as dinâmicas internas das duas. (...) Alguns documentos pesquisados, além de reforçarem a ideia de obrigatoriedade da educação escolar e o conseqüente caráter compulsório da relação família-escola, sinalizam tensões aí envolvidas. Por exemplo, o parecer nº 034/2000 do CNE (BRASIL, 2000), que diz respeito à “validação de ensino ministrado no lar”, aborda a situação de um casal que pleiteia “o direito de educar os filhos em casa, buscando uma escola apenas para submetê-los as avaliações periódicas quanto ao nível de preparo que atinjam (p.1). O relator do Parecer fundamenta sua argumentação, basicamente, na CF de 1988 e na LDB de 1996, enfatizando que a educação dever resultar da ação triade do Estado, da família e da sociedade.

Já no Artigo 12 da LDB está predito um nível muito profundo dessa relação escola e família. Descrito no Inciso VI, declara como encargo dos estabelecimentos de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” No Artigo 13, ao elucidar as incumbências dos docentes, está incluso entre elas: “VI colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.” Conforme Martelli (1998 *apud* RESENE; SILVA, 2015, p. 40), a LDB de 1996 inova em relação às anteriores pela ênfase nas relações da escola com seu meio e no “papel solidário da escola, do professor e da família. A grande questão (...) é como operacionalizar essa integração de papéis.”

Nessa linha, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seus artigos 56 e 245 determina que os dirigentes do estabelecimento de ensino devem comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo os alunos, de faltas injustificadas reiteradas, de repetidas repetências e de evasão escolar. O Artigo 245 classifica como infração administrativa o professor que deixar de noticiar casos de suspeita ou de confirmação de maus tratos. Os presentes dispositivos legais, mesmo que não se refiram diretamente à família, dizem respeito à relação escola e família, “evidenciando tanto o caráter compulsório dessa relação quanto a sua inclusão em uma rede mais ampla de interações com outras instituições sociais, o que traz novos tipos de possibilidades, mas também de tensões e embates.” (FERNANDES; ARAGÃO, 2011 *apud* RESENDE; SILVA, 2015, p. 39)

Neste aspecto, Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 identificamos apenas uma referência em relação às articulações escola e família, no item que estabelece as diretrizes para a Educação Infantil, o qual aponta que a articulação com as famílias visa “ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se completem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas.” (BRASIL, 2001). Nesse último documento, o PNE 2014-2024, localiza-se

a estratégia 2.9, que prevê “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias.” (BRASIL, 2014, Meta 2)

Dentre os documentos apresentados nessa pesquisa, encontramos o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que aborda a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Ele aponta, com maior detalhe, as articulações propostas entre essas duas instituições, como segue: “A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação infantil.” Segundo Resende e Silva (2015, p.44-42):

Nele recomenda-se aos profissionais da educação infantil, por exemplo, acolher as diferentes formas de organização familiar, respeitar as opiniões e aspirações dos pais em relação aos filhos, escutar os pais, conhecer as culturas familiares locais e utilizá-las para enriquecer as experiências das crianças. A integração da escola com as famílias é tratada, no documento, como uma “exigência inescapável” diante das características das crianças de zero a cinco anos de idade.

O Ministério da Educação instituiu, em maio do ano de 2008, o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE)¹⁷, em que considera a educação como direito e dever das famílias. O Relatório de Atividades nº 2008/201 ratifica que uma aproximação entre as famílias e a escola não é uma tarefa das mais simples. De acordo com esse Relatório, no início do Programa o cerne era o trabalho voluntário de “mobilizadores” que deveriam incentivar a relação família-escola-comunidade junto a famílias das escolas públicas e a setores da sociedade civil. Porém, conforme o documento, percebeu-se que esse trabalho “seria dificultado se não houvesse a colaboração dos gestores e demais profissionais da escola.” (RESENDE; SILVA, 2015, p. 39)

Nessa realidade, a UNESCO, em parceria com o Ministério de Educação, realizou um levantamento dos programas e projetos desenvolvidos para a construção e interação entre a escola e família e constatou sua vulnerabilidade, pois ficam à mercê das oscilações políticas na administração de estados e municípios. O documento elaborado indica “ser pequeno o número de iniciativas (projetos, programas ou políticas) em curso no Brasil desenhadas especificamente para estimular a relação escola-família.” (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 32)

¹⁷Segundo a página inicial do PMSE na internet, é direito das famílias reivindicar uma educação de qualidade para seus filhos e aproximar-se da escola (...). Por sua vez, as escolas, conforme o texto, “devem aceitar e incentivar essa aproximação.” Para aprofundamento, consultar Resende; Silva (2015).

Em síntese, como afirma Perrenoud (2001, p. 30), “família e escola são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada.” Tal afirmação do autor simboliza muito mais que controle ou disposições legais, e, sim, o quanto é relevante a escolarização na sociedade contemporânea e a corresponsabilização de ambas as instituições tendo em vista uma formação completa voltada para o exercício de uma cidadania ativa.

1.4.2.Os caminhos para a construção de parcerias

Autores como Silva (2003, 2007) advertem que fazem parte da relação escola e família as ações praticadas pelos alunos (as) e/ou seus responsáveis relacionadas com a escola, como realizações e acompanhamento dos deveres de casa, apoios e incentivos de diversas ordens. Resende e Silva (2015, p. 34) propõem as seguintes dimensões:

A individual se refere às atividades desempenhadas por cada pai, educador escolar ou aluno no âmbito da relação família-escola e a dimensão coletiva corresponde à atuação organizada, como a participação dos pais e dos alunos em associação ou na gestão da escola. Em se tratando de legislação, a dimensão que tende a ser mais regulamentada é a coletiva, embora a individual também possa ser contemplada.

Torna-se necessário destacar que uma relação entre a escola e a família não poderia ser vista apenas como cooperação ou união, mas como parceria, uma associação entre essas instâncias, mas podemos supor que tal ligação aconteça em diferentes níveis de envolvimento. Lima(2002) aponta, em relação ao envolvimento dos pais na vida da escola, três patamares distintos, de profundidade e de complexidade crescentes. Buscando esclarecer a dinâmica da participação e envolvimento da escola e da família dentre os patamares propostos por Lima (2002), pareceu-nos apropriado também utilizar a reestruturação organizada por Resende e Silva (2015), de modo a melhor destacar alguns aspectos identificados nos documentos legais. Assim, trabalharemos com quatro níveis de participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, os quais serão apresentados:

Tabela 2

<i>Primeiro nível</i> de relação escola e família	- Mera recepção de informações. Nesse patamar os pais limitam-se a receber e responder comunicados, telefonemas e bilhetes da escola, comparecendo ao ambiente escolar somente quando
---	---

	<p>solicitado ou em momentos festivos. (LIMA, 2002)</p> <p>- No momento em que os pais ou responsáveis efetuam a matrícula de seu filho na escola. (RESENDE; SILVA , 2015, p.35);</p>
<i>Segundo nível</i> de relação escola e família	<p>- “Presença nos órgãos de gestão da escola”, sendo os pais entendidos como “parceiros menores da administração da instituição escolar.” (LIMA, 2002, p. 147).</p> <p>- Recepção das informações (RESENDE; SILVA , 2015, p.35)</p>
<i>Terceiro nível</i> de relação escola e família	<p>- “Encarados como parceiros activos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo.” (LIMA, 2002, p. 148);</p> <p>- Nível da relação da relação, as interações diversas entre as duas instâncias, tais como a participação dos pais nas reuniões e eventos na escola, conversas, participações em projetos etc. (RESENDE; SILVA , 2015, p.35)</p>
<i>Quarto nível</i> de relação escola e família	<p>Interações institucionalizadas por meio da participação dos familiares em órgãos de gestão da escola, tais como associações, colegiados, conselhos, assembléias e outros. (RESENDE; SILVA , 2015, p.35)</p>

Certamente que as diferenças dos níveis aqui apresentados têm caráter meramente analítico. Suspeitamos que na dinâmica das relações escola e família, as diversas formas parentais se configuram mais interdependentes do que supõe o que é referido no quadro apresentado.

Nessa esteira, Resende e Silva (2015) declaram que o Artigo 206 da Constituição Federal (CF) contém uma expressão que, sem evidenciar o termo família, remete à participação desta na vida da escola. Trata-se da gestão democrática, a qual é definida no texto constitucional. Ainda o Artigo 14 da LDB dispõe que as normas para efetivação da gestão democrática na educação básica deverão estar de acordo com as suas peculiaridades e conforme o princípio da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” Desse modo, sem reportar às especificidades, às características culturais, necessidades e contribuições importantes das famílias de cada instituição de ensino do país, a LDB predispõe a participação desta instituição na esfera da própria gestão da escola. Não obstante, ainda é prematuro falar de uma “forte regulamentação” desse nível de relação no âmbito federal, posto que sob a responsabilidade de estados e municípios o detalhamento de formas e critérios para a gestão democrática da escola e, por conseguinte, a participação das famílias nesse processo: tipos e funções dos órgãos colegiados, critérios para a sua composição e funcionamento, participação ou não da comunidade, e dos diretores de escola e outros.

O PNE de 2001 dispõe como um dos objetivos para a educação brasileira, a Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, vindo a ratificar os princípios já anunciados na LDB 9394/96, propondo a universalização dos conselhos escolares ou órgãos equivalentes, em um prazo de dois anos. Em conformidade com essa sinalização, o Ministério da Educação criou, pela Portaria Ministerial nº 2.896/2004, o “Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos de Escola”, assim como por meio do Decreto nº 6.094/2007 instituiu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007 a) que apontavam, dentre as diretrizes para a União, “promover a gestão participativa na rede de ensino” e “fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educando (...).”(RESENDE; SILVA, 2015, p.43)

Já o PNE 2104-2014 reforça o princípio da gestão democrática da educação, por meio da normatização desse princípio constitucional em leis específicas pelos entes federativos e a concretização de dispositivos fundamentados que garantam a participação das famílias, alunos, funcionários, professores, assim como toda a comunidade local, na discussão, elaboração e execução de planos de educação, nos projetos político-pedagógicos das unidades escolares e no

exercício da construção da autonomia dessas instituições em associação com os sistemas de ensino. Segundo Saviani (2014, p. 2):

É importante considerar que esse novo plano impõe exigências imediatas para as instâncias federativas. A União é incumbida, pelo artigo 13, de instituir, em lei específica, após 2 anos de sua publicação, o Sistema Nacional de Educação. Em relação aos Estados, Distrito Federal e Municípios a mesma lei os obriga a elaborar, no prazo de um ano, os respectivos planos de educação e, no prazo de dois anos, a aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação pública.

Nesse contexto, o PNE é um documento que se propõe a ratificar a democratização da gestão educacional e escolar (administrativa, pedagógica e financeira), destacando, entre outros mecanismos de participação e decisão da escola, a importância do projeto político-pedagógico e o redimensionamento do papel do Conselho Escolar.

O Plano propõe que a comunidade escolar tenha liberdade para, coletivamente, escolher os gestores escolares, além de pensar, discutir, planejar, construir e executar o seu projeto político-pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, compreendendo que nele está contido o projeto de educação e de escola almejado por todos os agentes e atores envolvidos. O fortalecimento dos Conselhos Escolares e Colegiados e a efetivação de uma gestão financeira participativa e transparente contribuirá para uma progressiva autonomia das unidades escolares, promovendo o fortalecimento do papel da escola pública e gratuita na oferta de uma educação básica de qualidade. Ao discutirmos o papel dos Conselhos Escolares e Colegiados e sua relevância no processo de gestão democrática, em especial a gestão financeira da escola, faz-se necessário lembrar que essa é uma conquista histórica, sobretudo no que diz respeito ao fato de os Conselhos possuírem caráter deliberativo, “(...) considerando o cenário caracterizado até ao momento quanto à relação família- escola na legislação e na realidade brasileira.”(RESENDE; SILVA, 2015, p.46)

Consideramos que o PNE é um documento que coloca novos desafios aos sistemas de ensino, às escolas, gestores escolares, professores e às famílias para concretizar em especial, a participação dos pais em órgãos de administração da escola. Isso é o que declaram diversos estudos de Paro (2000) e outros autores¹⁸. Segundo Paro (2000, *apud* RESENDE; SILVA, 2015, p. 52), os profissionais escolares tendem a limitar a participação das famílias na gestão das escolas públicas, alegando a “ignorância dos pais a respeito das questões pedagógicas”, embora, paradoxalmente, solicitem que os pais participem, em casa, do processo pedagógico assessorando os deveres e estudos dos filhos.

¹⁸Consultar em Abranches (2003), Luiz e Conti (2007) Marques (2012), Luiz e Riscal e Barcelli (2013).

Abranches (2003), pesquisando as atas de reuniões de colegiados escolares, assevera que, em geral, as questões pedagógicas “estão totalmente monopolizadas pelos professores e diretores (...)” Luiz e Conti (2007) ressaltam que mesmo com a paridade garantida por lei (50 % de representantes da equipe escolar e 50% dos alunos e seus responsáveis, nos Conselhos de Escolas) não se faculta partilha de poder. Os mesmos autores constataram que os representantes da equipe escolar têm um poder maior de decisão, sentindo-se mais importantes do que os representantes de pais e alunos, por considerarem que os últimos sabem pouco da escola e que estão despreparados para a atividade de conselheiro – um olhar em que vários casos são reforçados pelos próprios pais que não se sentem preparados para opinar. Dificulta-se, assim, uma articulação entre esses conselheiros, isto é, os pais, tendo pouco contato uns com os outros, acabam não dispondo de mecanismos de consulta coletiva.

Silva (2003) fez uma análise dos documentos, baseado em uma pesquisa realizada em Portugal, mencionando, também, um estudo bem detalhado sobre a legislação portuguesa¹⁹ referente à relação escola e família e ao movimento associativo de pais, atualmente conhecido em Portugal “como um grupo de pressão junto ao poder político”, sendo os pais de alunos tratados pela legislação como atores civis e jurídicos. (RESENDE; SILVA, 2015, p.46). “O confronto com a situação brasileira faz evidenciar o quanto tal movimento é ainda pouco fortalecido no Brasil, praticamente não sendo contemplado de forma específica na legislação.” Segundo Resende e Silva (2015), nos dias de hoje existem vários países com representação de pais em órgãos consultivos nacionais da área de educação, sendo que, em alguns deles, há órgãos exclusivamente compostos por pais, que têm papel consultivo para o Ministério da Educação.

1.5.DESIGUALDADES ESCOLARES E DESIGUALDADES SOCIAIS

As questões relacionadas com a construção da cidadania em meio escolar não podem estar dissociadas das desigualdades sociais que, inexoravelmente, se refletem no sucesso ou no fracasso dos estudantes. A construção de nosso objeto de pesquisa, implica trabalhar em conjunto com o meio social e com as entidades e instituições que compõem a comunidade educacional, na diminuição das desigualdades sociais e na luta pela equidade e justiça social e cognitiva. Uma cidadania ativa não se constrói na ignorância. Daí a importância da escola e da relação com a comunidade e, particularmente, com as famílias.

¹⁹“A Lei das Associações de Pais” atualmente em vigor no país é o Decreto-Lei nº 272/1990, alterado pelos Decretos nº 80/1999 e nº 29/2006. Ver WWW.confap.pt.)

Ao estudar sobre os ideais da igualdade, concebemos que esses surgiram num contexto histórico que “corresponde a uma nova concepção de justiça que funda e organiza as sociedades modernas.” (SEABRA, 2009, p.75). Nesta perspectiva, a mesma autora (2009, p. 64) refere que:

A igualdade é um projecto, um princípio de organização que estrutura o devir de uma sociedade. (...) O princípio de igualdade (...) é um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia.

De acordo com a mesma autora, no decorrer da história, nos debates que conduziram às concepções dos sistemas públicos de ensino, introduziu-se o conceito inicial de igualdade, acrescentando-se o conceito de equidade como justiça e respeito pelos direitos dos cidadãos em função das diferenças, os conceitos de equidade e de igualdade de oportunidades deu lugar o conceito de igualdade de resultados.

1.5.1. Concepções de igualdade, equidade; Igualdade de oportunidades e equidade de resultados.

Com o surgimento da escola pública e a defesa de sua estatização, a ideia desigualdade de oportunidades, projetou o discurso da meritocracia, ou seja, “qualquer criança, em função das suas próprias capacidades, chegaria à melhor situação social possível, em que os critérios de seleção e de orientação são, por isso, intrínsecos à personalidade do aluno e não sofrem o efeito da origem social.” (VAN HAECHT, 2001 *apud* SEABRA, 2009, p. 75)

Os poderes públicos, no continente europeu, num primeiro momento, tiveram como princípio garantir as condições de acesso e permanência na escola pública e, subsequentemente, a sua obrigatoriedade. Buscava-se, o cuidado de garantir a todas as crianças, oriundas da classe trabalhadora desfavorecida, o acesso ao ensino básico e não, de fato, promover a igualdade de oportunidade. Poderemos referir, como exemplo, o caso da Inglaterra no período da Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII: quando a educação era dividida em dois segmentos distintos: as escolas privadas, frequentadas pelas classes sociais mais favorecidas, e as escolas públicas, frequentadas pelos filhos dos trabalhadores. A par dessa distinção de públicos (e também por causa dela) os currículos eram diferentes e o da escola pública não se adequava ao prosseguimento de estudos. (COLEMAN, 1975 *apud* SEABRA, 2009). Em razão disso, começaram os questionamentos quanto às desigualdades de oportunidade selados pela origem social, sexo, etnia ou origem regional, herança parental, que não podem ser limitadores

da escolha de formação, desde que os estudantes mostrem que possuem capacidade, competências e habilidades para o prosseguimento dos estudos.

Nesse sentido, Lahire (2003) salienta só fazer sentido relacionar as desigualdades sociais com as desigualdades escolares quando há uma igualdade na procura e valorização da escolaridade por parte de todos os grupos sociais e nem todos conseguem atingir os níveis de escolarização ou tipo de formação desejada. Segundo Seabra (2009), a concepção de meritocracia em relação à igualdade de oportunidades se tornou muito mais relevante logo após o final da Segunda Guerra Mundial, partindo do pressuposto de que a escola possibilitaria identificar os sujeitos com habilidades e competências necessárias à reconstrução e à expansão econômica. Numa procura incessante por uma suposta reserva de talentos, as teorias do *capital humano* ganharam destaque neste período; esta teoria deu sustentação ao pensamento de que a escola poderia trazer uma significativa mudança social. Todavia a tese predominante foi a de que a construção de talentos não está dependente apenas da escola tal como as mudanças sociais não dependem, essencialmente, da escola ou não apenas dela. A escola não é o remédio para todos os males sociais, embora, naturalmente, justiça social e justiça cognitiva sejam duas dimensões inseparáveis.

Igualmente ao que ocorreu na Inglaterra, também nos Estados Unidos o sistema de ensino se desenvolveu na primeira metade do século XX caracterizado por uma nítida separação entre as escolas frequentadas pelos negros e as escolas frequentadas pelos brancos. Esse *apartheid*²⁰ educacional foi sendo severamente questionado em debates e fóruns sociais reconhecidos.

Nesse contexto, em meados dos anos 60 Bourdieu (1964) e Passeron (1964)²¹ publicaram uma obra especialmente sobre a sociedade francesa, que se tornou referência em sociologia da educação, pela denúncia do elitismo social dos estudantes da educação superior; no mesmo período, a pedido dos governos dos Estados Unidos e da Inglaterra, são publicados os conhecidos relatórios Coleman e Plowde, respectivamente, nos anos de 1966 e 1967²². Considerados esses estudos empíricos de grande competência, seja pelos recursos disponibilizados seja pela dimensão das amostras, apresentaram os seguintes resultados:

Os dados evidenciaram a insuficiência das medidas em curso na conservação da igualdade de oportunidades: mesmo estando sujeito (pelo menos aparentemente) às

²⁰ Apartheid é uma palavra do idioma africânder que significa separação. Foi o nome dado ao sistema político que esteve em vigor na África do Sul e que exigia a segregação racial.

²¹ *Les Héritiers. Les Étudiants Culture*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

²² No caso do Relatório Coleman, foi aplicado inquérito a uma amostra representativa dos alunos americanos do 1º ao 2º ano de escolaridade; o Relatório Plowden circunscreveu-se aos alunos da escola primária.

mesmas condições de ensino, a disparidade de resultados entre as classes populares e as socialmente mais favorecidas, assim como entre os alunos negros e brancos, era muito significativa e sempre penalizadora dos filhos dos mais desfavorecidos socialmente. (SEABRA, 2009, p. 77)

A partir dessas pesquisas, realizadas nos países considerados da vanguarda da modernidade, disseminou-se o pensamento de que para propiciar igualdade de oportunidade “não era suficiente, nem desejável, dar “tudo igual a todos”, e que esta política tinha como efeito perverso potencializar a desigualdade de oportunidades.” (SEABRA, 2009). As autoridades governamentais adotaram uma nova interpretação, que consistiu na mudança de uma concepção de *igualdade* para uma concepção de *equidade*. Levando à implantação da chamada política de discriminação positiva esta se traduz pela distribuição de recursos de forma diferenciada, política essa que foi incorporada em vários países ocidentais e em momentos diferentes. Poderemos referir, como exemplo, os Estados Unidos na década de 60²³, a Grã Bretanha²⁴ em 1968 e a França²⁵ nos anos 1980. Todos os programas levados a cabo nos respectivos países tinham por meta proporcionar a todos a “*igualdade de resultados*, não no sentido de pôr fim à hierarquização e seletividade escolares, levadas a efeito pelo sistema de avaliação, mas de garantir que os alunos de todos os grupos sociais, independentemente das suas condições de partida, tinham ou tenham a mesma probabilidade de ter sucesso escolar.” (SEABRA, 2009, p. 78).

Não obstante os efeitos e resultados da política de discriminação positiva no âmbito escolar, ela não tem gerado os impactos esperados e, de certa forma, cristalizaram-se alguns efeitos impiedosos. Como referem Bourdieu e Champagne (1992, *apud* SEABRA, 2009, p. 80), é a própria escola que, no seu interior, estabelece as mais profundas discriminações e exclusões:

Para os alunos oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos (que como vimos, só nas últimas décadas tiveram acesso à oferta proporcional pelo sistema de ensino) a escola conquista-se e “perde-se”, pois estando nela, são, ao mesmo tempo, relegados para os lugares mais indesejáveis, para as fileiras menos prestigiadas, para os diplomas de menor valor econômico e simbólico; a escola actual, ao guardar no seu seio aqueles que exclui, gera os “excluídos do interior”. (...) A escola exclui como sempre, mas agora exclui de uma maneira permanente e subtil, através de uma seleção cada vez mais precoce, realizada em torno da diversificação de fileiras associadas aos processos de orientação – são “práticas de exclusão doces, ou melhor, *insensíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto pelos que exercem como para os que a elas se sujeitam”. É neste contexto que a instituição escolar tende a aparecer cada vez mais, tanto às famílias quanto aos próprios alunos,

²³ *Educação compensatória*: Estas medidas incluíram o que ficou conhecido por *busing*, que consistiu na implantação de um sistema de transporte das crianças de modo a reduzir a guetização e a aumentar a heterogeneidade social nas escolas.

²⁴ Criação em 1968 as Áreas de Educação Prioritária.

²⁵ Institui as Zonas de Educação Prioritária (ZEP).

como um logro, fonte de uma imensa decepção coletiva: esta espécie de terra prometida, como o horizonte, recua á medida que avançamos para ela.

Segundo Seabra (2009), vivenciamos, hodiernamente, um momento histórico com concepções menos idealistas por estarmos mais conscientes das limitações desse mesmo ideal. No entanto, esse ponto de vista não se traduz, necessariamente, no afastar-se dos ideais meritocráticos que foram incorporados pelo mundo ocidental.

1.5.2.Desigualdades de percurso escolar e contexto social

As pesquisas científicas que trazem como objeto de estudo e análise as relações entre os percursos escolares dos alunos e seus contextos sociais tendo por objetivo analisar o grau de subvenção do princípio de igualdade de oportunidades tornaram-se de grande relevância a partir da implementação da escola pública, que data do século XIX. De acordo com Lahire (2003), no início dos anos 1970, na França, as pesquisas na área da sociologia da educação foram marcadas pelas teorias estruturo - funcionalistas da reprodução: “A instituição escolar era estudada como um lugar central de diferenciação-divisão das classes sociais ou de reprodução das relações de força entre grupos ou classes da formação social.” (LAHIRE, 2003, p. 984). Nesta perspectiva, Seabra (2009, p. 81) declara:

Diferentes linhas de pesquisa são desenvolvidas nos países francófonos e anglo-saxônico: os primeiros, mais centrados nos aspectos de ordem macrossociológica, como a análise das desigualdades sociais na escola e a evolução das mesmas ao longo do século XX; os segundos, com uma maior imbricação entre os investigadores e os decisores políticos, dão um maior contributo ao estudo dos processos escolares, nomeadamente, os de ordem meso e microsociológico, como são o estudo dos modos de organização e funcionamento das escolas que potenciam a sua eficácia, ou a análise dos processos de interação na sala de aula.

Assim, o chamado “fracasso escolar” enquanto objeto de estudo se constitui principalmente em decorrência das sociedades modernas e democráticas terem a pretensão de assegurar ao máximo a igualdade de oportunidade a seus membros. Sobretudo no início da década de 1960, o fracasso escolar deixa de ser compreendido como um fenômeno de caráter individual e passa a ser conceituado como um fenômeno social. “Mais do que a marca individual de uma situação de reprovação ou orientação em classe de transição a expressão de um problema colectivo: “insucesso da escola”, falência da sociedade.” (RAVON, 2000, *apud* SEABRA, 2009, p.81). As desigualdades escolares, mostram os estudos, estão associadas às desigualdades sociais baixa ou deficiente formação dos progenitores, ascendências étnico-

raciais, territórios onde se habita e também as questões relacionadas com as desigualdades de gênero.

Seabra (2009), considerando isolada e integralmente cada uma das variáveis acima citadas, afirma que a escola penaliza os alunos cujas famílias se encaixam em tal perfil, em especial os alunos negros que vivem no interior ou em regiões periféricas dos centros urbanos, morando em habitações precárias, assim como também os alunos do sexo masculino. Lahire (2003), ao tecer sua crítica às ideologias escolares da democratização, declara que sustenta-se publicamente que a escola é democrática e que permite uma miscigenação social das elites. Ora, ao objetivar os percursos escolares em função do meio social de pertencimento dos alunos, constata-se que as possibilidades de êxito na escola dependem, essencialmente, da origem social dos alunos, mais exatamente de seu volume de capital cultural familiar. Do ponto de vista da comunidade científica, o papel central das condições sócio-econômica das famílias nos resultados escolares é questionável, por apresentarem algumas falhas de ordem metodológica e algumas conclusões discrepantes, incoerentes. “Esta polêmica inaugura um debate que permanece atual, acerca da maior ou menor influência das variáveis escolares, ou seja, até hoje permanece inconclusiva a definição do poder da escola para produzir resultados escolares que sejam independentes da condição social dos seus filhos.” (SEABRA, 2003. p. 83).

Por fim, passado cerca de meio século da escola pública – escola de massas, que balanço podemos fazer em relação à sua evolução? De sua competência enquanto promotora de mobilidade social? Quais os impactos causados na sociedade a partir da democratização das oportunidades escolares?

Partindo dos resultados apresentados por pesquisadores, de Bourdieu e Passeron (1964)²⁶, Girard (1962)²⁷, Relatório Coleman (1966)²⁸, Relatório Plowden (1967)²⁹, Goux e Maurin (1970,1977,1985 e 1993)³⁰, Duru-Bellat e Kieffer (2000)³¹, Merle (2000)³²; Thélot e Vallet (2000)³³, Seabra (2003, p. 85) concluiu:

²⁶ Bourdieu e Passeron analisaram os estudantes do ensino superior.

²⁷ Inquérito realizado pelo INED em 1962 (confirma que persistem desvantagens significativas no acesso ao ensino por parte das crianças de origem popular).

²⁸ Relatório Coleman foi aplicado um inquérito por questionário a uma amostra representativa dos alunos americanos do 1º ao 2º ano de escolaridade.

²⁹ Relatório Plowden circunscreveu-se aos alunos da escola primária.

³⁰ Análise aprofundada da evolução das desigualdades de oportunidades que e conclui ter ocorrido uma *democratização uniforme*, na medida em que o aumento da diplomação se verificou em relação a todas crianças independentemente do seu meio de origem.

³¹ Analisaram a probabilidade de os filhos dos quadros dos filhos dos agricultores que acederem a determinado nível, em comparação com os filhos de operários. Puderam constatar que essa probabilidade diminui ao longo do tempo. (2000).

Resumindo, houve sem dúvida uma democratização do sistema educativo no sentido de maior acesso aos diferentes níveis de ensino por parte dos mais desfavorecidos, ou seja, as distâncias sociais reduziram-se no acesso, mas produziram-se novas diferenciações internas, mais sutis, que produziram mesmo um aumento das clivagens sociais no acesso a certos ramos e fileiras do sistema de ensino.

Por meio das lentes de Seabra (2003) foi a partir da universalização do acesso e do prolongamento do tempo de permanência para todos, que foi implementada a escola pública. Sobremaneira, pode-se falar que ocorreu certa democratização do ensino. Entretanto, no momento em que se aprofunda esta conclusão, numa visão global, a tendência é detectar dinâmicas diferenciadas de acordo com o seguimento dos estudantes com o nível de ensino considerado.

1.5.3. Contribuições que buscam um modelo elucidativo acerca das desigualdades escolares

Diante do diagnóstico da relação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais, a pesquisa sociológica do fracasso escolar ou (in) sucesso escolar, vem se ampliando e formando diversos quadros teórico-analíticos, que buscam auxiliar nessa compreensão. Seabra (2003, p. 89) declara que:

Entre traços globais, dispomos de um modelo analítico que identifica e relaciona uma variedade considerável de fatores explicativos da diversidade de trajetórias escolares, e integra diferentes níveis de análise: especificamente, acciona variáveis que remetem quer para o plano de estrutura social como para o da acção, e tanto se incluem as condições familiares e as do mercado de trabalho como as condições e processos escolares (dos currículos e programas – explícitos ou ocultos aos processos interativos e organizacionais).

Um ponto prévio à explanação dos elementos avançados no entendimento das desigualdades escolares e a referência às condições sociais de produção destas teorias.

O corpo teórico de maior relevância na explicação sociológica das desigualdades sociais em âmbito escolar são as “teorias da reprodução”, reunindo um grande grupo de autores cujos trabalhos científicos possibilitaram desvendar mecanismos por meio dos quais o sistema escolar inclina-se a reproduzir as desigualdades sociais.

³² Distingue os níveis do ensino no secundário: a nível do *collège* há uma *democratização uniforme* (e pontualmente *segregativa* mais do que igualitária), enquanto ao nível do liceu se verifica que entre 1985 e 1995 ocorreu uma *democratização claramente segregativa*.

³³ Estudaram o destino escolar, segundo a origem social, das gerações nascidas nas primeiras sete décadas do século passado na França. Verificaram o alongamento dos estudos foi mais intenso para as meninas do que para os rapazes.

Tereza Seabra (2009) salienta que os autores franceses Pierre- Bourdieu e Jean-Claude Passeron³⁴ e o inglês Basil Bernstein³⁵ são referências dessa perspectiva analítica, além de um grande número de outras obras também publicadas nos anos 60 e 70 do século passado que tenham por objetivo analisar a relação entre a escola e a sociedade, concluindo pelo papel reprodutor da primeira. Segundo Lahire (2003, p. 985) :

A metáfora do capital cultural (ou escolar) mostra claramente que, desde os anos de 1960-1970, a sociologia francesa assume o fato de que a cultura legítima, especificamente a que a escola seleciona como digna de ser transmitida, funciona nas formações sociais altamente escolarizadas como uma moeda desigualmente distribuída que, por esse motivo, dá acesso a privilégios diverso e variado. Se desdobrarmos a metáfora do capital cultural, podemos nos indagar como este se “transmite” de geração em geração, se herda³⁶.

Nessa perspectiva, Bernstein concentrou suas análises nas diferentes formas de comunicação presentes nos grupos sociais e na escola, identificando que subsistem estruturas de comunicação ou códigos linguísticos diferentes entre os grupos sociais, usando a escola uma dessas estruturas. Segundo Seabra (2009), o autor define *código* como sendo um princípio regulador. Distingue, assim, duas modalidades distintas de comunicação: uma em que predomina o universalismo e que é mais utilizada pelos grupos sociais mais favorecidos e usada na escola – o código *elaborado*; outra que é particularista e predominantemente usada pelas classes populares – o código *restrito*.³⁷ “A vantagem é do grupo de alunos oriundos das famílias que usam o mesmo tipo de código comunicacional, pois vivem a escola como um prolongamento da família.” (SEABRA, 2009, p. 91)

A temática das (des) continuidades culturais entre a escola e as famílias se mantém altamente polêmica e permanece como um mecanismo de grande potencial investigativo, mas vem sendo confrontada e questionada por um conjunto de dados que se mostram insuficientes para dar algumas respostas; as pesquisas já realizadas, tal como as análises e interpretações daí decorrentes, exigem mais aprofundamento e pesquisas mais amplas que as complete. Como Lembra Van Zanten e Anderson-Levitt (1978), a exemplo do grande êxito escolar das crianças de origem asiática nos Estados Unidos, assim como o sucesso extraordinário dos descendentes

³⁴ Publicação de 1964 de *Les Héritiers* e em 1970 de *La Reproduction*.

³⁵ Com sua obra *Class, Codes and Control*.

³⁶ Bourdieu (1979) distingue três formas de que se pode revestir o capital cultural: o *estado incorporado*, o *estado objetivado* e o *estado institucionalizado*, correspondendo, respectivamente, às disposições duráveis do organismo (apresentação de si, modos, linguagens, relação com a escola e a cultura, aos bens culturais disponíveis (quadros, livros, dicionários, instrumentos) e aos diplomas escolares obtidos.

³⁷ Para maior esclarecimento da sua teoria veja-se a obra de Domingos, Barradas, Rainha e Neves (1986) que resume o essencial da teoria de Bernstein e de onde foram retiradas as teses apresentadas (PP. 243-277).

das “classes populares como o maciço sucesso das meninas (raparigas, no original) constituíram-se como objectos privilegiados da investigação empírica internacional, especialmente ao longo dos anos 90.” (SEABRA, 2009, p. 94).

Neste contexto, Bernard Lahire (1995)³⁸, em suas pesquisas sobre a diversidade de trajetórias escolares de alunos das classes populares, vivendo em condições suscetíveis, nas quais o sucesso escolar seria incerto, percebe que existem outros fatores a considerar além da condição de classe social, que estão relacionados com o adequado desempenho escolar: “um universo doméstico ordenado material e temporalmente (pois a criança) adquire, imperceptivelmente, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenamento do mundo.” (LAHIRE, 1995, p.25). Nessa mesma linha, Charlot;Bautier;Rochex (1992), tendo como suporte os resultados da pesquisa empírica que levaram a cabo com alunos das classes populares, argumentam que o mais significativo no sucesso escolar é a relação *do aluno com os saberes*: “uma relação meramente instrumental com os saberes escolares aparece associada ao fracasso escolar e uma relação fundada no interesse e prazer de aprender para o sucesso.” (SEABRA, 2009, p. 94).

Van Zanten (1996) apresenta outras descobertas no que diz respeito à importância do universo escolar e dos processos escolares: as avaliações dos docentes, mesmo que inconscientemente, são contaminados pela condição socioeconômica do aluno e acabam determinando, ou mesmo profetizando, o nível de desempenho do mesmo. Assim, outro obstáculo que a escola tem que enfrentar é o de que os alunos das classes populares precisam vencer as perspectivas negativas que, à partida, lhe são determinadas em relação às suas possibilidades de aprendizagem. Como afirma Duru-Bellat (2002,*apud* SEABRA, 2009, p. 98) “a definição do mérito é sempre subjetiva e contextualizada e não é mais do que um julgamento social.”

Também interpretamos que as teorias aqui apresentadas demonstram a necessidade de desenvolvermos estudos investigativos mais sólidos que permitam obter conhecimentos sobre os efeitos das variáveis escolares nos resultados escolares e quanto à limitação ou potencialização das desigualdades de oportunidades que ainda persistem no sistema escolar. Consideramos que a contribuição da escola ao elaborar, ressignificar, resgatar e reafirmar suas experiências, reflete-se na atualização e na vivência de novos valores na relação que estabelece com os pais e a comunidade para a diminuição do fracasso escolar e promoção de uma

³⁸O autor elege as configurações familiares como objeto privilegiado de análise e observa as mediações concretas da rede familiar. Estuda 26 casos, entrevistando pais, o aluno e o respectivo docente, contemplando uma ampla diversidade de condições e situações vividas á condição de imigrante.

construção ativa e participativa e intertranscultural dos diversos atores e agentes do universo escolar e que considera que a formação humana será fundamental para a construção de uma escola cidadã e, futuramente, para a diminuição das desigualdades sociais. Recusamos uma relação determinista entre as variáveis escola e sociedade e inversamente. A escola não pode ser compreendida tão somente à margem do contexto social em que se insere, mas ela tem potencialidades enormes para formar cidadãos comprometidos e criar, nos estudantes, o gosto pelo saber. Por sua vez, as transformações sociais dependem de múltiplas variáveis e a escola não poderá ser desresponsabilizada por essas transformações. Cidadãos bem formados, comprometidos social e politicamente contribuirão, inquestionavelmente, para mudar a sociedade.

II. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 JUSTIFICATIVA

Os procedimentos metodológicos implicam a utilização de métodos e técnicas em pesquisa que estão associados aos objetivos, hipóteses e aos fundamentos teóricos do objeto de estudo. Assim, esse procedimento requer uma escolha processual e sistemática para realizar esta descrição, explanação, análise e interpretação dos fenômenos em estudo. Esse procedimento pode se constituir por meio da abordagem qualitativa e da abordagem quantitativa, ou ainda com a aplicação sincrônica desses dois tipos de abordagem para elucidação e análise do objeto de estudo.

Neste sentido, apoiamo-nos nos seguintes autores: Pedro Demo, Antonio Joaquim Severino e Manuel Tavares.

Segundo Pedro Demo (2000), “definir é colocar limite.” Portanto, para definirmos bem nosso objeto de pesquisa é preciso identificar seus limites e irregularidades. Portanto, o conhecimento científico presume a interpretação do mundo de quem o irá definir, pois este processo é de grande valia, haja vista a complexidade dos fenômenos não lineares que não possuem limites estanques e podem permanecer iguais, enquanto mudam. “Dizemos que aprender é reconstruir, no sentido preciso de que a aprendizagem autêntica desconstrói e reconstrói constantemente seus limites.” (DEMO, 2000, p. 59). Neste contexto, definir expressa a interferência do sujeito no objeto de pesquisa, isto é, dissecar um todo em partes para melhor investigá-lo. O conhecimento científico exige pesquisa tendo em vista a elaboração do conhecimento a partir da análise e interpretação dos dados empíricos coletados e do diálogo com os fundamentos teóricos-epistemológicos da pesquisa. Assim, o procedimento metodológico para a construção do conhecimento científico exige a indagação, inquirição e interpelação da realidade em estudo. Todavia, interpelar significa questionar o real, partir dele para construir possíveis hipóteses como solução para os problemas encontrados. É na relação dialética entre sujeito e mundo, substancializada numa metodologia rigorosa, que surgem as respostas aos problemas. Respostas sempre provisórias, dado que o conhecimento científico é uma construção e reconstrução do real em curso permanente.

Nesse sentido, Severino (2015) assegura que não basta adotar um método e aplicar técnicas para completar o entendimento geral da ciência. “Esse procedimento precisa ainda

referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada”. (SEVERINO, 2005, p. 100). Toda forma de conhecimento efetuado por nós supõe uma condição prévia, isto é, um projeto relacionado à nossa visão da relação sujeito/objeto.

O mesmo autor adverte que um projeto de pesquisa deverá conter vários elementos, que comporão o seguinte roteiro: título do projeto, delimitação do tema e do problema, apresentação de hipóteses, explicitação do quadro teórico, indicação dos procedimentos metodológicos e técnicos, cronograma de desenvolvimento e referências bibliográficas básicas. Seguindo a orientação de Severino, o nosso trabalho de pesquisa obedece à estrutura por ele proposta.

2.2. TIPO DE PESQUISA: ABORDAGEM QUALI-QUANTITATIVO

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa utilizamos a abordagem de caráter quali-quantitativo, entendendo que, para o nosso objeto de pesquisa, essa abordagem nos permitiu uma maior profundidade e amplitude em termos de interpretação e compreensão de determinados comportamentos, opiniões e expectativas dos sujeitos envolvidos nesse trabalho investigativo.

Segundo Dal-Farra e Lopes (2013), a utilização de métodos mistos em pesquisa tem sido crescente em inúmeros campos do conhecimento. A conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas complexas, realizadas no campo da Educação. Minimizando possíveis dificuldades na conjugação de práticas investigativas quantitativas e qualitativas, tais pesquisas podem produzir resultados relevantes, assim como podem orientar caminhos promissores a serem explorados por pesquisadores e educadores.

Para Severino (2015), quando discutimos sobre pesquisa quantitativa ou qualitativa e da mesma forma quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, mesmo com a liberdade da linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está mencionando uma modalidade de metodologia em particular. “Daí ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*, de *abordagem qualitativa*, pois, com estas designações, cabe referir-se ao conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas.” (SEVERINO, 2015, p. 119)

As potencialidades das abordagens quantitativas incluem a instrumentalização e a mensuração apurada de um pensamento formado, a capacidade de nortear comparações entre grupos, a capacidade de considerar a associação entre variáveis de interesse e a modelagem na

realização de pesquisas. Para Spratt, Walker e Robison (2004, *apud* DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 06), a pesquisa quantitativa busca uma abordagem dedutiva, com base no teste de uma teoria com um olhar sobre o fenômeno social como algo objetivo e mensurável.

Sílvio Oliveira (1999) declara que as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criações ou formulações de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes de indivíduos. São inúmeras metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem quali-quantitativa, fazendo referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que formalmente a particularidades metodológicas. Segundo Tavares e Richardson (2015, p. 05):

(...) As abordagens qualitativas ocupam um lugar de relevo na construção do conhecimento, não porque se contraponham às abordagens quantitativas, mas porque a utilização de ambas contribui para a construção de um conhecimento de maior amplitude, mais rigoroso e de maior profundidade. Se tivermos em consideração a construção do conhecimento na área das ciências sociais e humanas e, especificamente, na área da educação, a ideia de pesquisa e a respectiva prática tornaram-se absolutamente essenciais em qualquer nível de educação e ensino, de modo que a função docente se converte, cada vez mais, numa atividade de pesquisa, única forma de o professor deixar de ser o reproduzidor de ideias feitas e se transforme num estimulador exemplar da construção do conhecimento científico em situações dialéticas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a pesquisa quali-quantitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar de maneira mais criteriosa o significado e as características do resultado das informações obtidas por intermédio de entrevistas semiestruturadas ou abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento.

Nosso universo e *locus* foi uma escola pública estadual, situada na periferia da zona norte da capital, que atende um número de novecentos e setenta e um alunos dos ensinos fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, nossa pesquisa de mestrado foi desenvolvida numa perspectiva histórico filosófica marxista como modelo de abordagem e compreensão da realidade histórica numa perspectiva dialética. “Esta tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico.” (SEVERINO, 2015, p.116). O mesmo autor ainda adverte:

O conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana. ”.(*Idem, ibidem*)

Por coerência epistemológica, a abordagem de nossa pesquisa científica se deu também por meio da metodologia qualitativa. Deste modo, podemos compreender com criticidade o significado dos discursos dos diferentes sujeitos que constituíram, de acordo com os critérios apresentados, os nossos sujeitos de pesquisa. Utilizamos para o tratamento e análise de dados a técnica de pesquisa explicativa. “A pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.” (SEVERINO, 2015, p. 123).

2.3. INSTRUMENTO DE PESQUISA

No que diz respeito aos instrumentos de pesquisa, consideramos que as entrevistas semi estruturadas são adequadas para responder à questão de pesquisa que inicialmente formulamos, a saber: quais os fatores que impedem a relação entre a escola e a família tendo em vista a construção de uma escola cidadã?

Como Adverte Trivinos (1998, p. 152):

A entrevista semi estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-pesquisador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para Manzini (1991), a entrevista semi estruturada se faz direcionada a uma única temática, a partir da qual se constrói um roteiro com questionamentos principais, que são complementados por outras questões inerentes às circunstâncias presentes na entrevista. O autor defende que esse tipo de entrevista pode fazer aflorar informações de maneira mais desprendida e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Nessa perspectiva, o pesquisador dispõe de um conjunto de questões pré-definidas apenas como diretriz, mas que não estabelecem a forma de como a entrevista deverá ocorrer, na medida em que os questionamentos não têm que ser colocadas numa determinada ordem nem exatamente da mesma forma com que foram inicialmente definidas. Segundo Manzini (1991, p. 06)

Uma das características da entrevista semi estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo à possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado.

Para a realização de nossas pesquisas fizemos um pré-agendamento com os entrevistados e a aplicação será individual, em local reservado, pois este procedimento garantirá a concentração do respondente. As categorias que serão discutidas nesta pesquisa serão: Construção da cidadania, educação escolar, relação escola/família, participação (APM / CE) e gestão democrática .

Nossas entrevistas ocorreram entre os dias dezoito e trinta do mês de julho do ano presente.

2.4.SUJEITOS DE PESQUISA

Em nossa pesquisa entrevistamos os seguintes representantes da comunidade escolar: gestor, dois professores, dois funcionários, assim como também compunham o quadro de nossos sujeitos, três pais/responsáveis das famílias dos estudantes. Portanto realizamos oito entrevistas.

Os critérios de escolha dos representantes da comunidade escolar se deu levando em conta aqueles que já trabalham na escola há cinco anos ou mais, já as famílias foram escolhidas tendo como modelo a diversidade dos tipos de arranjos familiares da família contemporânea como foram apresentadas nesta pesquisa: Família nuclear, família ampliada, família monoparental, família recomposta e família homo-afetiva.

A análise do discurso dos entrevistados permitiu-nos identificar como a comunidade escolar: gestor, professores (as) e funcionários (as) entende as questões da cidadania e quais os fatores que impedem a relação entre a escola e a família tendo em vista a construção de uma escola que possa educar em, pela e para a cidadania, assim como revelar, pelas lentes da comunidade, quais os motivos que impedem ou possibilitam a sua aproximação à escola, no processo de aprendizagem de seus filhos, ou mesmo na construção de uma parceria entre ambas.

2.5.CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Classificamos os sujeitos de acordo com variáveis, ou seja, eles foram esquematizados *a priori* por gênero, grau de instrução, profissão, caracterização familiar (arranjo familiar), número de pessoas do agregado familiar e renda familiar.

Concebemos que a presente classificação propiciará uma melhor compreensão da elocução dos discursos dos sujeitos e também possibilitará inferir de que maneira a comunidade escolar e as famílias dos estudantes caracterizam a escola cidadã, educação em cidadania, participação na gestão escolar, atuação da Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola (CE); e, por outro lado, qual a função da escola na formação dos estudantes, tendo em vista o exercício de uma cidadania participativa e na redução das desigualdades sociais; quais as possibilidades de estabelecer uma parceria dinâmica entre a comunidade escolar e as famílias na perspectiva da construção de uma gestão democrática da escola, e ainda, quais obstáculos que dificultam e os que facilitam a participação das famílias na gestão e nas atividades da escola.

Organizamos a caracterização dos sujeitos supracitados por meio de uma tabela que aponta características individuais que se mostram importantes nesta pesquisa, assim nomeados por: Luiza, Antonio, Marta, Regina, João, Claudia e Fernanda. Ressaltamos que foram utilizados nomes fictícios visando preservar a identidade de nossos sujeitos.

Tabela 3 : Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	S e x o	Idade	Grau de instrução	Profissão	Caracterizaç ão Familiar	Numero de Pessoas Do agregad o Familiar	Renda familiar
Gestor	M	56 anos	Ensino Superior	Professor	Solteiro sem Filhos	01	Mais de 3 a 5 Salários mínimos
Dona Luiza	F	47 anos	Ensino Médio	Ajudante	Família Monoparental Feminino	06	Mais de 1 a 2 Salários mínimos
Sr. Antonio	M	40 anos	Ensino Fundame ntal	Vigilante	Família Recomposta	12	Mais de 1 a 2 Salários mínimos

Dona Marta	F	35 anos	Ensino Médio	Auxiliar de Enfermagem	Família Homo Afetivo	04	Mais de 1 a 2 Salários mínimos
Professora Regina	F	52 anos	Ensino Superior	Professora	Família Ampliada	04	Mais de 5 a 10 Salários mínimos
Professor João	M	59 anos	Ensino Superior	Professor	Família Nuclear	03	Mais de 10 a 20 Salários mínimos
Func. Claudia	F	29 anos	Ensino Superior	Agente de Organização Escolar	Família Nuclear	04	Mais de 3 a 5 Salários mínimos
Func. Fernanda	F	49 anos	Ensino Médio	Agente de Organização Escolar	Família Nuclear	03	Mais de 1 a 2 Salários mínimos

2.6. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi feita por meio da técnica de Análise de Discurso, numa abordagem de perspectiva social, política e ideológica de acordo com a perspectiva de Eni Orlandi, tendo como uma de suas mais fortes referências, o filósofo francês Michel Pêcheux, que afirma que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. Por outro lado, todo o discurso deve ser analisado em função dos contextos em que é produzido e dos destinatários. Nesse sentido, todo o discurso tem uma carga social, psicológica, ideológica e política.

Consideramos que as entrevistas semi estruturadas foram adequadas para responder à questão de pesquisa que formulamos, a saber: quais os fatores que impedem a relação entre a escola e a família tendo em vista a construção de uma escola cidadã? Ressaltamos que todos os sujeitos convidados para compor este estudo autorizaram a efetivação das entrevistas que foram convenientemente gravadas.

Em nossa pesquisa empírica, buscamos analisar, interpretar e compreender, por meio da técnica da análise de discurso, a maneira como os sujeitos de nossa pesquisa se significam e se articulam na construção de uma relação de parceria entre a escola e a família e como o seu discurso pode ser o reflexo da realidade social e escolar em que se situam, considerando que os tipos de linguagem divergem em função das diferentes situação em que os sujeitos se

encontram. Um discurso jornalístico, por exemplo, é diferente do discurso de um professor em situação de “sala de aula” ou numa situação social em que deva assumir-se como professor. Isso significa que os discursos não refletem ou representam, apenas, entidades e relações sociais, mas constroem as próprias relações sociais por intermédio de instrumentos simbólicos que se chamam linguagem e discurso.

Tratamos a técnica de Análise de Discurso em dois momentos específicos, mas que produzem a composição precisa para a contextura deste trabalho, isto é, em primeiro um lugar um trabalho empírico, com entrevista gravadas com os sujeitos levantamento de dados, e, num segundo momento a análise do respectivo material.

2.7.TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DISCURSO

A análise de discurso pode ser apresentada como uma das técnicas possíveis para tratamento de dados em pesquisa. De acordo com Orlandi (2014, p.13-14) a análise de discurso é definida do seguinte modo:

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, Essa mediação, que é discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto ao deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneira de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Segundo Cárdenas (2015), a Análise de Discurso é uma prática de pesquisa que tem sido de grande utilidade no âmbito dos estudos de comunicação em massa, ao mesmo tempo em que, em alguns casos, se tenha tornado um abuso, quer seja pela desconfiança de que essa técnica de análise de dados possa não dar respostas às perguntas quer, diversas vezes, pela ausência de rigor na sua aplicação. Desta feita, como Haidar (2003, *apud* Cárdenas, 2015, p.32) salientou: “Há uma implicação ética que leva a estudar não só o discurso em si, como os sujeitos e as suas práticas, desvelando as práticas sócio-histórica, culturais e políticas que atuam nas sociedades desiguais e assimétricas.” Para o mesmo autor, a perspectiva materialista do discurso de Pécheux e Robin compreende o discurso como uma prática social vinculada às suas condições sociais de produção e ao seu marco de produção institucional, ideológico, cultural e histórico-conjuntural. E adverte:

Pêcheux pensa que o sujeito-emissor não está na origem do significado do discurso mas este é determinado pelas posições ideológicas que são postas em jogo em cada momento histórico e social no qual se produzem as palavras e os respectivos significados. (CÁRDENAS, 2015, p. 377)

Nesse sentido, entre os mais relevantes objetivos da Análise de Discurso está desvendar, retratar e conceber as sequelas e modos da produção social do sentido, que não se faculta, precisamente, na materialidade ideológica. Para Cárdenas (2015, p. 3810):

Tal produção não depende apenas de uma semântica linguística, mas também discursiva, isto é, processual, em que é necessário, ao mesmo tempo que se analisa um corpo de práticas textuais, detectar as relações com os processos de produção distribuição e interpretação. Certamente que é um trabalho muito difícil no sentido de descrever todos estes processos, mas é necessário tê-los em mente como forma de complexificar o objeto de trabalho e de pesquisa. Deste modo, a Análise de Discurso e os Estudos sobre Discurso procedem mediante certos mecanismos no sentido de estudar as relações entre os diversos processos, detectar os jogos de linguagem entre o explícito e o implícito que são, afinal, dimensões que se relacionam.

Orlandi (2014, p.45-46) assegura que um dos pontos fortes da Análise de Discurso é ressignificar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem. Ocupa-se, assim, de uma definição discursiva de ideologia, isto é, remete o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para desvelar o sentido do que ali está sendo dito. E destaca:

O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença ideológica. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: O que isto quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como se ele estivesse já sempre lá. (...) Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

Consideramos que o discurso se enquadra numa estrutura prévia da linguagem que é possibilitante da própria linguagem e da sua articulação em discurso. Por sua vez, os sujeitos falantes são enunciadore de um discurso que se enquadra em determinadas estruturas sociais determinantes ou condicionantes do próprio discurso. É nesse sentido que nos pareceu ser importante, na dimensão analítica desta pesquisa, ter em consideração que a escola é uma instituição social, educativa, com uma estrutura definida, e que ela própria, é produtora de um determinado discurso. Os sujeitos enquadram-se nessa estrutura, são subordinados a ela e a sua produção discursiva pode ser o reflexo dessa subordinação.

Em nossa pesquisa, efetuamos o trabalho empírico entrevistando atores sociais e agentes da comunidade escolar. A análise dos seus discursos nos permitiu desnudar, de forma

singular e individual, suas posições ideológicas com relação aos obstáculos que dificultam ou facilitam a formação de parceria entre a escola e a família, tendo em vista a construção de uma escola que possa educar em, pela e para a cidadania.

2.8.LOCUS DA PESQUISA

O nosso universo de pesquisa é uma escola pública da zona Norte, do Ensino Fundamental I (Ciclo I) ; Ensino Fundamental II ; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de São Paulo. Sua criação se deu com o objetivo de atender ao Conjunto Habitacional Urbano-Jardim Paulistano, na Zona Norte, situada em contextos sociais de grupos não privilegiados e constituída por alunos oriundos de diversas localidades do estado de São Paulo e outros estados; são famílias numerosas, principalmente dos tipos de arranjos domiciliares monoparental feminino e família ampliada, com um rendimento médio entre 1 e 2 salários mínimos, que trabalham como diaristas e têm emprego fixo em casas de família, na economia informal, em serviços temporários, sobrevivendo dos programas sociais. Submetidas à intensificação do trabalho remunerado, essas mulheres/ homens conciliam o trabalho fora de casa com os afazeres e cuidados da casa e dos filhos e, muitas vezes, seus netos. Os homens são ajudantes de pedreiro, auxiliares de mecânico, policiais militares, assim como seguranças ou desempregados. Muitas vezes, seus pais biológicos foram mortos pelo tráfico de drogas, outros estão presos e alguns deles sofrem preconceitos por serem portadores do vírus HIV.

O índice de escolaridade dos pais está entre ensino fundamental I e fundamental II incompleto. Muitos estudam na Educação de Jovens e Adultos da região.

Atualmente, já não existe rotatividade de alunos, mas ainda persiste o problema da falta de assiduidade, além de estarem vulneráveis à criminalidade, visto que o tráfico de drogas os assedia cotidianamente. No presente ano letivo a unidade escolar, universo de nossa pesquisa conta com um número de novecentos e setenta e um educandos, somando funcionários, equipe gestora e corpo docente, uma quantidade de cento e quatorze educadores.

2.9.HISTÓRICO

A escola foi construída com caráter de emergência para atender a grande demanda do Conjunto Habitacional Brasilândia BII do Jardim Paulistano.

Criada pelo Decreto nº 45.773 de 25/04/2001, publicado no DOE de 26/04/2001, iniciando suas atividades em 18/09/2001, foi construída com estrutura de metal.

Hoje, a escola está instalada em um novo prédio de alvenaria com infra-estrutura, sendo distribuído da seguinte forma: Quinze Salas de Aulas; Sala de Professor; Sala de Informática; Biblioteca; Sala Multiuso, Secretaria; Direção, Coordenação; Grêmio, Cozinha; refeitório; Pátio interno, Depósito, Banheiros masculinos e femininos, Quadra Poli esportiva Coberta e estacionamento.

A maioria das salas está em bom estado de conservação; são amplas e bem arejadas. A escola foi construída com rampas, para atender alunos com necessidades especiais.

A escola desenvolve um projeto com alunos, com o Grêmio Estudantil, voltado para o voluntariado, preservando a conservação e manutenção do prédio escolar e um ambiente agradável, em todos os períodos de funcionamento.

2.10.ASPECTOS FÍSICOS E GEOGRÁFICOS

A comunidade do Jardim Paulistano onde se localiza a Unidade Escolar, é bastante carente. Os prédios são do CDHU, nos arredores temos casas de tábuas, latas e lonas (favelas).

A escola atende também demanda de outras escolas estaduais e também municipais do próprio bairro e bairros adjacentes.

A Unidade Escolar está localizada em uma rua dentro do Conjunto Habitacional, pavimentada e com iluminação.

2.11.MODALIDADES DE ENSINO

➤ Cursos e Ciclos

A escola oferece cursos de Ensino Fundamental I – 1º ano ao 5º ano, Fundamental II – 6º ano ao 9º ano, no período matutino e vespertino, Ensino Médio Ensino Médio – 1º ano ao 3º

ano ministrados em horários diferenciados sendo período matutino e noturno e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) – 1º ao 3º ano no período noturno.

➤ Organização do Ensino

De acordo com as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, Parecer CEE 67/68, a escola oferecerá os seguintes níveis, cursos e modalidades de ensino. Segue no quadro número um (04):

Nível de Ensino	Número de alunos
Ensino Fundamental I (ciclo I)	32
Ensino Fundamental II	329
Ensino Médio Regular	270
Educação de Jovens e Adultos – EJA do Ensino Médio	340
Total	971

Faixa etária dos alunos. Segue no quadro número um (05):

Ensino Fundamental I	De 08 e 10 anos
Ensino Fundamental II	De 11 e 14 anos
Ensino Médio Regular	De 15 e 18 anos
Ensino Médio - EJA	De 18 e 65 anos

➤ Recursos Técnicos e Pedagógicos

A escola está equipada com aparelhos de TV de 29 polegadas, TV de 42 polegadas LCD, DVDs, retroprojeto, aparelho de som, amplificadores, data shows, notebooks, lousas digitais, rádios portáteis, computadores novos na sala de Informática, na coordenação, na sala dos professores e na direção, todos com acesso em banda larga, impressoras, câmera digital (filmadora), proporcionando assim, um bom trabalho pedagógico e aulas de qualidade.

O suporte administrativo está equipado com computadores e impressoras.

➤ Recursos Humanos

A escola dispõe em todos os setores de funcionários, garantindo assim um bom funcionamento, discriminado da seguinte forma: Segue no quadro número um (06):

Setor	Cargo/Função	Quantidade
Direção	Diretor	01
Equipe Gestor	Vice- diretores	02
Coordenação Ensino Fundamental Ensino Médio	Professor Coordenador Pedagógico	02
Secretaria	Agente de Organização Escolar	04
Inspetoria	Agente de Organização Escolar	03
Quadro de Apoio	Nutricionista	01
Empresa Terceirizada	Merendeiras	02
Serviço de Limpeza Empresa Terceirizada	Auxiliar de Limpeza	03

Corpo Docente .Segue no quadro número um (07):

Nível de Ensino	Número
Ensino Fundamental I (ciclo I)	04
Ensino Fundamental II	30
Ensino Médio Regular	29

Educação de Jovens e Adultos – EJA do Ensino Médio	25
Total	88

Corpo Docente – Formação Acadêmica. Segue no quadro número um (08):

Áreas de conhecimento / Disciplinas	Número
Pedagogia	02
Língua Portuguesa	10
Matemática	10
História	10
Geografia	08
Ciências	02
Inglês	07
Educação Artística	05
Educação Física	02
Sociologia	02
Filosofia	02
Física	04
Química	05
Biologia	03

Corpo Docente – Especialização. Segue no quadro número um (09):

Lato Sensu	25
Stricto Sensu	

Mestrado	0
Doutorado	

2.12.REGIMENTO DA ESCOLA

A eficiência do ensino depende não somente do esforço dos professores, mas também da formação de hábitos disciplinares e da vigilância dos pais. Esperamos que cada um contribua em sua esfera de atuação para o prestígio da escola, tornando-a um local de convivência agradável.

Regimento e Normas Disciplinares:

I – Pontualidade.

- Não será permitida a entrada de aluno na sala de aula após a entrada do professor.
- O aluno poderá entrar na segunda aula, desde que isso ocorra apenas uma vez por mês.

II – Assiduidade.

- É importante a frequência regular as aulas para o bom andamento das atividades escolares. Após 10 dias de faltas seguidas, o pai ou responsável deverá justificar ausência do aluno.
- A compensação de ausência será bimestralmente, com apresentação de atestado médico. De acordo com a legislação, diante parecer do conselho de classe o aluno poderá ou não compensar ausência.
- O aluno receberá um documento: “Relatório sobre compensação de ausência” com a quantidade de aulas a compensar sobre supervisão do professor. O responsável deverá tomar ciência do mesmo.

Observação: Os pais não devem enviar o filho para escola quando houver problema de saúde. O mesmo se aplica para retirada antecipada.

III – Padrões de conduta dentro do estabelecimento

- Colaborar na conservação do prédio, do mobiliário escolar, de todo material de uso coletivo e no asseio de todas as dependências da escola.
- Manter a sala limpa, utilizando o cesto de lixo.

- Cinco minutos antes do final da última aula o professor deverá orientar na limpeza da sala.
- Não trazer material estranho as atividades escolares.
- Tratar os colegas, funcionários, professores, autoridades escolares com humanidade e respeito.
- Evitar aglomeração nos portões antes e após o término das aulas.
- Evitar brincadeiras agressivas, corridas desnecessárias e gritarias. Observar os sinais de entrada para sala de aula.

2.13.A APM E A RELAÇÃO COM A ESCOLA

No que tange à legislação brasileira, inexistente uma lei que regule exclusivamente as Associações de Pais³⁹. Encontramos alguns estados e municípios onde existem normas que regulamentam as Associações de Pais e Mestres – APMs . Por exemplo, no estado de São Paulo, a Associação de Pais e Mestres como Instituição auxiliar da escola deverá atuar no contexto global da vida escolar, visando:

1- Objetivos gerais:

- Colaborar no aproveitamento do processo educacional;
- Contribuir no setor de Assistência ao Escolar;
- Intensificar a integração Família /Escola/ Comunidade.

2- Metas:

- Ajudar a Direção do Estabelecimento na orientação e informação aos pais e à comunidade, com atividade de integração entre a família e a escola ;
- Mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade para auxiliar a Escola, dando assistência socioeconômica e de saúde ao educando, promovendo a conservação e a manutenção do prédio escolar, dos equipamentos e das instalações ;
- Programar atividades culturais e de lazer que envolvam a participação conjunta dos pais, professores e alunos ;
- Favorecer o entrosamento entre os pais de alunos.

³⁹A Constituição Federal assegura, em seu Artigo 5º, a liberdade de associação. Para fins de sua organização, as Associações de Pais devem submeter às normas comuns para todas as associações, constantes do Capítulo II do Código Civil Brasileiro (BRASIL, 2002b), além das eventuais leis específicas de Cada Estado ou Município.

3- Prioridade:

- Melhoria do padrão de ensino, incentivando à participação ativa de todos os responsáveis pela educação da criança e do adolescente :
- Buscar soluções para as dificuldades dos alunos e da Escola ;
- Promover o intercâmbio entre a escola e a comunidade, visando a integração Escola/Família/Comunidade ;
- Melhorar a assistência ao aluno, especialmente no campo da saúde, higiene e nutrição;
- Melhoria do ambiente escolar através da conservação, ampliação e recuperação do mobiliário e equipamento escolares.

4- Atividade a serem desenvolvidas:

- Eleição da diretoria
- Intensificação do intercâmbio da Escola com Comunidade, ,através de reuniões de pais e mestres, programas sociais, culturais, de lazer e campanhas educacionais ;
- Melhoria das instalações e dos equipamentos escolares, com limpeza, conservação, reparos e aquisição de materiais para o bom funcionamento da Escola;
- Campanhas educacionais junto aos alunos e à Comunidade, promovendo a participação ativa dos pais.

5- Recursos:

- Contribuição facultativa dos pais;
- Doações
- Contribuições do comércio do bairro;
- Eventos, festas, bingos, bazares, etc.

6- Prestação de Contas e Avaliação:

- Apresentação de Balancete bimestral, anual e reuniões da Diretoria para avaliação das atividades desenvolvidas.

Contudo, a participação das famílias ainda está longe de ter representação apropriada enquanto atores nas discussões de questões educacionais no Brasil; “A participação social ainda apresenta-se muito reticente no país.” (OLIVEIRA; ARRUDA, 2011, p.79)

Segundo Sá (2006, p. 70), o conceito de participação caracteriza-se pela sua dimensão apelativa e conotativa positiva, por outro lado, o caráter difundido e ao mesmo tempo impreciso que marca boa parte dos contextos em que esse conceito é mobilizado e, “sobretudo, a despolitização de que é objeto facilitam a sua utilização como mera “técnica de gestão” e fator de coesão e consenso”.

Nesse contexto, perante o risco de uma utilização acrítica do conceito de participação, impõe-se a urgência de uma clareza conceitual que denuncie sua empregabilidade como mera modernização social, condicionado à obsessão pelo controle, ou ainda como estratégia para legalização/legitimação da ordem já instituída.

Hipoteticamente, poderíamos elencar diversos fatores explicativos para essa concepção da não participação, ainda latente, tanto por parte dos agentes escolares, como pelos atores sociais. Singularmente, somos vítimas e protagonistas de um processo histórico em que fomos privados de construir uma tradição significativa de movimentos associativos e de organização e participação política na sociedade civil. Bem como, ao longo da história, a administração do sistema educacional se organizou de forma centralizada tendo havido tardia universalização do ensino fundamental, tendo como resultado índices ainda insatisfatórios de escolaridade geral da população brasileira, o que, de certa forma, possibilita, uma ausência de participação da partilha do poder no interior do universo escolar, como assegura Paro (2005) “O diretor é parte de uma estrutura monárquica em que ele é o grande detentor do poder estabelecendo relações extremamente verticalizadas de mando e de submissão.” Nessa esteira, a esfera de participação ainda é muito pequena e a APM na maioria dos casos continua sob a tutela do diretor.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS OBTIDOS

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS POR MEIO DA TÉCNICA DE ANÁLISE DE DISCURSO

Na última fase de realização da pesquisa, trataremos de analisar os discursos de nossos sujeitos, tendo como base a questão nuclear que vem nortear nosso trabalho. Quais os fatores de natureza histórica que conduziram o isolamento da escola em si própria e são impeditivos de uma relação dialógica entre a escola e a família?

O material obtido por meio das entrevistas dos sujeitos envolvidos no universo escolar – agentes escolares e atores sociais, além da análise documental de documentos oficiais, tais como regimento e a proposta pedagógica do *locus* da pesquisa, poderá revelar de que maneira se estabelece a relação de parceria entre as instituições escola e a família.

Nesse aspecto, pretendemos apresentar qual a proporcionalidade de participação e a substância da própria participação, como adverte Sá (2006), na preparação da tomada de decisão; na tomada de decisão e na execução da decisão, o que permite determinar graus diferenciados de partilha de poder “e denunciar até o caráter meramente instrumental de boa parte das ofertas participativas, frequentemente situadas no nível da simples consulta e, portanto, suscetíveis de serem utilizadas para legitimar decisões eventualmente já tomadas.” (SÁ, 2006, p. 71).

Entendemos que não é satisfatório o conhecimento da legislação vigente, ou seja da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que ratifica o princípio da gestão democrática da educação básica, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988 e do Plano Nacional da Educação (PNE) que assegura a efetivação da gestão democrática da educação. Esta pressupõe a participação efetiva de toda comunidade escolar e famílias na discussão, elaboração e execução de todos os aspectos da gestão escolar (administrativa, pedagógica e financeira), destacando-se a importância da construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Segundo Freire (2001), o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade. Nessa perspectiva, a análise das respostas a questões propostas nas entrevistas aos sujeitos permitiu constatar, como assegura Orlandi (2014), o que não está sendo dito, o que não pode ser dito ou, o que se subentende no discurso.

A seguir, apresentamos as formações discursivas organizadas com base nas categorias de análise que consideramos adequadas para nosso trabalho e que foram discutidas,

previamente, do ponto de vista teórico, a partir dos autores que conosco dialogaram. Destacamos, por isso, os aspectos mais relevantes dos discursos de cada sujeito, ou seja, as unidades de discurso que se ajustam a cada uma das formações discursivas. Como declara Orlandi (2014), todo dizer é ideologicamente marcado e é na língua que a ideologia se materializa. Assim, buscamos, por meio do cruzamento desses discursos, os sentidos que não estão explícitos, mas que estão subentendidos no que o sujeito expressa. aquém e além delas. “As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações (...). Não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua.” (ORLANDI, 2014, p.46) Ressaltamos que, subsequentemente, dialogamos com as considerações fundamentadas pelos autores que compõem o referencial teórico dessa pesquisa.

3.1.ESCOLA CIDADÃ

Tabela 4 - Formação discursiva - Escola Cidadã

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestor	Escola cidadã é aquela escola que envolve toda essa comunidade e transforma geralmente todo aluno como um cidadão. (...)A escola vai servir para transformar esse pensamento do aluno, para que ele possa buscar esses direitos, desde o ensino fundamental até universidade.
Mãe de aluno - Dona Luiza	(...) Assim,em minha opinião uma escola cidadã é uma escola para a comunidade.
Pai de aluno: Sr. Antonio	Aquela que está mais perto da comunidade, que traga a comunidade mais próxima a ela, principalmente em um bairro como esse que é carente, ela tem que ser mais aberta para o povo. (...)
Mãe de aluno: Marta	Uma escola cidadã em minha opinião, é aquela que abre as portas para os pais. Para os pais participarem tanto da vida dos filhos, quanto da escola, para ficar por dentro de tudo que acontece nela.
Professora Regina	Pra mim,escola cidadã é onde encontramos a possibilidade de envolver os alunos, os pais, a gestão da escola e professores em entorna da comunidade. (...) É aquela que abre janelas tecnológicas, livros e que traga palestras para que esse aluno desenvolva uma ação cidadã, com responsabilidade, com competência e dignidade.
Professor João	É uma escola que atende as necessidades da comunidade, trabalhando a integração entre família-escola. (...).
Funcionária da escola:Claudia	(...) Escola cidadã é uma escola que participa do contexto geral da comunidade (...).

Funcionária da escola: Fernanda	Escola cidadã onde ela recebe os alunos, não só os alunos, como os pais e a comunidade para atendimento não só no que diz respeito ao aluno, mas a comunidade em geral, abre as portas para ouvir (...).
------------------------------------	--

Logo no primeiro capítulo deste trabalho apresentamos uma pesquisa bibliográfica sobre o Projeto da Escola Cidadã e sua contextualização histórica. Romão (2000) declara que o Projeto da Escola Cidadã se constitui, em primeiro lugar, numa tomada de decisão de todos os atores envolvidos, sejam educadores (as), alunos (as), famílias, ou outras instituições pertencentes à comunidade educativa. E, nesse contexto, identificamos que Fernanda, em seu discurso, corrobora com o posicionamento do autor: “Escola cidadã onde ela recebe os alunos, não só os alunos, como os pais e a comunidade para atendimento não só no que diz respeito ao aluno, mas a comunidade em geral, abre as portas para ouvir.”

Como já apresentamos nesta pesquisa, a viabilidade da proposta da construção de uma escola cidadã depende, em grande parte, do compromisso e vontade política de todos os atores e agentes envolvidos com o universo escolar, isto é, a eficácia desse processo depende muito do desejo da escola em tentar experimentar o novo e o desconhecido, como se manifestaram, Dona Luiza e a Claudia, a responder que uma escola cidadã é uma escola para a comunidade; já o Sr. Antônio defende que a: “Escola cidadã é aquela que faz mais parte da comunidade, que traga a comunidade mais próxima a ela, principalmente um bairro como esse que é carente, ela tem que ser mais aberta para o povo.”

Diante do contexto, Dona Marta e o professor João, ao serem questionados sobre o que era para eles uma escola cidadã, podemos identificar que suas respostas não foram contraditórias em relação às demais aqui apresentadas, pois defendem que escola cidadã é aquela que abre as portas para os pais participarem, tanto da vida dos filhos, quanto da escola, que eles possam se envolver em tudo o que está acontecendo na escola, uma escola que atenda às necessidades da comunidade, trabalhando a integração escola-família. É nessa perspectiva que o Projeto da Escola Cidadã se manifesta como promotor de valores ético-morais, do diálogo, da solidariedade, com gestão democrática e participativa, com acesso e permanência dos estudantes, educadores e famílias.

De acordo com Romão (2000) o Projeto da Escola Cidadã humaniza e eleva a pessoa à condição de sujeito histórico, sendo sua maior ambição contribuir para a criação do surgimento de uma nova cidadania. E nesse contexto identificamos que a professora Regina se identifica com o posicionamento do autor, a seguir:

Pra mim, escola cidadã é onde tem a possibilidade de envolver os alunos, os pais, a gestão, professores, o entorno da comunidade. (...) que abre janelas tecnologicamente, livros, palestras para esse aluno desenvolva uma ação cidadã, com responsabilidade, com competência e dignidade.

Assim como defendia Freire (1987), para quem o papel da educação é, por consequência, a função da escola seria propiciar ao aluno a tomada de consciência crítica, isto é, pensar sobre as questões que o cercam, ser autônomo em relação ao que faz, ser alfabetizado nas letras e na leitura de mundo, tendo liberdade para agir, com consciência, transformando a sua própria história. Consideramos, na mesma medida, que uma escola cidadã será aquela que proporciona ao estudante a construção de uma consciência crítica que lhe permita compreender o mundo, agir sobre ele e contribuir para a sua transformação.

Apontamos, no primeiro capítulo, que historicamente a proposta de uma Escola Cidadã surgiu na década de 1930, nos Estados Unidos da América, idealizada por um educador popular que respondia a uma solicitação do líder comunitário negro Esau Jenkins, preocupado com a alfabetização dos negros, a fim de prepará-los para o exercício cívico do voto, isto é, ter seus direitos civis respeitados. Nesse sentido, percebemos que o gestor, por meio de sua resposta, acredita que uma escola cidadã hodiernamente possa atender aos mesmos objetivos defendidos por Esau Jenkins. Para o Gestor:

Escola cidadã é aquela escola que envolve toda essa comunidade e transforma geralmente todo aluno como um cidadão. (...) a escola vai servir para transformar esse pensamento do aluno, para ele buscar esses direitos, desde o ensino fundamental até universidade, eu acho.

Dessa forma, podemos acreditar que a escola cidadã caracteriza-se como um norte para a construção de um espaço público que se apóia nas iniciativas pessoais, valorizando seus projetos, promovendo as tessituras entre a comunidade escolar e as famílias, como asseguram Romão (2000) e Gadotti (2008).

Percebemos, nos discursos obtidos dos sujeitos de nossa pesquisa, tendo como base os estudos apresentados no primeiro capítulo, que existe entre os atores e agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, um conceito formado em relação à escola cidadã, encarando-a como uma alternativa inovadora, como possibilidade de construir uma renovada escola que dê visibilidade a uma população oprimida e que foi alijada dos processos decisórios de sua própria história.

Para tanto, os referidos discursos podem ingenuamente estar reproduzindo uma *retórica neoliberal* por uma “forma neoliberal de pensar e projetar a política educacional neoliberal”

(GENTILI, 2004, p. 01). Observamos que a escola de nosso tempo é uma instituição fragilizada, tendo em conta os vários fatores que impedem a construção de um Projeto de Escola Cidadã, tais como: gestão democrática, desconcentração como descentralização, autonomia outorgada, falta de recursos básicos e necessários, como materiais pedagógicos e verbas públicas satisfatórias, projeto de cidadania assumido pela comunidade escolar e articulado com as famílias, clareza quanto ao ato de inovar, que pressupõe intencionalidade, assim como conhecimento da situação escolar e ausência de proposta político-pedagógico dos sistemas de ensino.

Durante a segunda metade do século XX, assim como no plano econômico, político e jurídico e outros, a escola sofreu reformas concretas por meio de um conjunto de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais tais como legitimação das reformas liberais, como sendo as únicas que podem ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. Gentili (2004), no alerta que as políticas educacionais implementadas nas administrações neoliberais sabem como e com que receitas podem enfrentar a crise educacional, isto é, na formulação de um diagnóstico comum, em que é possível explicar e descrever os motivos que originam a crise e, obviamente, a clara identificação sobre os supostos responsáveis por essa crise. Na perspectiva neoliberal os maiores responsáveis pela crise educacional e falta de qualidade na função precípua da escola, são os próprios professores, seus sindicatos e as organizações que defendem o direito igualitário a uma escola pública de qualidade e cidadã.

Em síntese tomamos ciência que os governos neoliberais estão deixando os países que já eram pobres e emergentes, mais pobres, desiguais e excluídos, impulsionando a discriminação social, racial, sexual e reproduzindo os privilégios das elites e a educação sucateada. Assim pontua Gentili (2004, p.16):

O desafio de uma luta efetiva contra as políticas neoliberais é enorme e complexo. A esquerda não deve ser arrastada (ou arrasada) pelo pragmatismo conformista e acomodado segundo o qual o ajuste neoliberal é, hoje, a única opção possível para a crise. Para os que atuamos no campo educacional, a questão é simples e iniludível: logo após o dilúvio neoliberal as nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica (embora também o seja), serão piores porque serão mais excludentes.

Martins (2006, p. 64) assevera que, cabe aos educadores a condução do processo, a busca de ação pedagógica autônoma, compartilhando com os alunos o desvelamento da realidade que está sendo ofuscada pelos interesses da política neoliberal. “Se, por um lado, a

escola tem-se prestado ao exercício de um papel comprometido com os interesses postos por esse modelo, por outro, existem brechas e espaços que podem ser preenchidos e ocupados como maneira de resistir.”

Todavia, não identificamos em nenhuma das dimensões discursiva exibidas nessa pesquisa, uma perspectiva crítica que venha de alguma maneira apresentar resistência, que possa impedir a força persuasiva da retórica neoliberal no campo educacional, isso é, de que a função social da educação seja a capacidade de promover a adaptação do indivíduo às demandas do mercado de trabalho.

3.2.CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Tabela 5 – Formação discursiva - Construção da Cidadania

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestor	(...) Eu acredito que seja aquela que envolve e busca mudar essa falta de possibilidades e por exemplo, possibilidades dos nossos alunos da periferia, principalmente de acesso aos bens e direitos que eles têm na realidade (...) Se você consegue transformar o cidadão dentro da unidade escolar, se você transforma este ser humano que não são cidadãos até para a comunidade, pra escola, transforma –lo em cidadão já está se fazendo uma escola cidadã e transformando a escola cidadã em cidadania.
Mãe de aluno Dona Luiza	(...) Passar para o cidadão as coisas que acontecem, o que os professores aprenderam para passar pra gente, o cidadão.Assim é o que eu penso (...).
Pai de aluno: Sr. Antonio	A educação vem primeiro do cidadão de casa , um bom cidadão tem bons pais e os pais ensinam seus filhos,para depois,quando chegarem na escola, respeitar os professores e terminar sua educação (...).
Mãe de aluno: Dona Marta	Quando os professores estão abertos a ouvir os pais. Porque os pais conhecem os filhos, então os pais sabem o que os filhos buscam é na escola. (...) É quando os dois trabalham juntos, escola e pais.
Professora Regina	(...) Comportamento, de obediência, de respeito, de saber se comportar nos lugares, ir pra escola, ir para o trabalho, ir para o lazer. (...) Respeitar com uma bom dia, boa tarde, as palavras mágicas, com licença, muito obrigado, saber respeitar uma criança, um idoso e qualquer pessoa que seja, então eu acho que educação cidadã é de dentro de casa para fora.
Professor João	É valorizar aquilo que temos de mais importante que é a educação, a família.

Funcionária da escola: Claudia	(..) Saber conviver um com o outro, respeitando o limite do outro no meio ambiente e a você mesmo, respeitando as diferenças e sabendo conviver com todo mundo.
Funcionária da escola: Fernanda	(...) É quando a gente procura encaminhar o aluno, a criança para alguma ação, alguma profissão. Levá-lo para o mundo, que ele se torne um cidadão. Que saia da escola com objetivos, preparado para o mundo, que ele saiba fazer escolhas (...)

Destacamos, no primeiro capítulo dessa pesquisa que, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de assuntos pertinentes ao Projeto de Escola Cidadã, assim como a sistematização das linhas fundamentais de um projeto para uma educação em, pela e para cidadania. É nesse contexto que Martins (2006, p.49) afirma que a cidadania é uma ideia em expansão, e Entretanto;

A ação política continua desvalorizada, uma vez que, no contexto das transformações que afetam o Estado, a economia e as sociedades, assiste-se à fragmentação societária, gerada pelas tendências contemporâneas do mercado e pela incapacidade do ordenamento legal-institucional vigente para garantir os princípios igualitários de cidadania. O cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor; sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue cumprir.

Nessa esteira, o objetivo dessa pesquisa é destacar por meio da análise de discurso, os aspectos relevantes das respostas dos sujeitos relativas às questões elaboradas sobre Construção da Cidadania. Concebemos ser oportuna a discussão deste tema, uma vez que o *locus* de nossa pesquisa ocorre numa escola pública estadual na periferia da zona norte.

Segundo Romão (2000, p.222), o termo cidadania é carregado de ambiguidades e sobrecarregado de uma opinião preconcebida européia-ocidentalizante. Na Antiguidade vinculada ao habitante da cidade-estado grega, o qualificativo “cidadão” era reservado a uma pequena parcela da população detentora de privilégios, por força da origem. E declara:

Quando Aristóteles usava o vocábulo “cidadão”, ele estava se referindo às minorias privilegiadas, às quais competia as tarefas humanas, isto é, as artes do pensar e da direção, reservando-se aos demais as embrutecedoras atividades manuais que, por sua natureza, impediam a cidadania.

Nesse sentido, observamos que, no cotidiano escolar, a qualificação do cidadão se caracteriza como um direito distante das classes oprimidas. É o que podemos constatar no discurso do Gestor, no momento em que apresentou sua resposta sobre a educação cidadã e educação em cidadania, a seguir:

(...) eu acredito que seja aquela que envolve e busca mudar essa falta de possibilidades e por exemplo, possibilidades dos nossos alunos da periferia, principalmente de acesso aos bens e direitos que eles têm na realidade (...) Se você consegue transformar o cidadão dentro da unidade escolar, se você transforma este ser humano **que não são cidadãos** até para a comunidade, pra escola, transforma –lo em cidadão já está se fazendo uma escola cidadã e transformando a escola cidadã em cidadania. (*grifos nossos*)

Sabemos que no Império Romano, ser cidadão constituía uma classe social superior à dos chamados “homens livres” (não escravos), na medida em que eram os únicos possuidores do direito de participação na vida do Estado, porque eram proprietários. Nessa linha de pensamento, percebemos que a premissa de cidadania romana se faz presente no campo educacional, diante da fala da funcionária Fernanda ao afirmar que educação cidadã é aquela em que a equipe escolar procura encaminhar o aluno para alguma profissão, assim se tornará um cidadão preparado para conviver no mundo. O que nós parece é que, para Fernanda, a escola não representa um *locus* de exercício de cidadania, mas uma instituição que apenas forma para a cidadania. Daí darmos importância à categoria educação em cidadania.

Romão (2000) assegura que, durante o período feudal europeu, somente de maneira imprópria se pode-se atribuir a titularidade de “cidadão” a qualquer pessoa, dadas as pautas da contratualidade interpessoal expressas na suserania-vassalagem, isto é, um ato de fidelidade e de obediência. Identificamos, na fala da professora Regina, ao posicionar-se sobre educação cidadã e educação em cidadania, uma significativa semelhança com o conceito de cidadania feudal europeu. Destacamos:

(...) **A educação de comportamento, de obediência, de respeito**, de saber se comportar nos lugares, ir pra escola , ir para o trabalho, ir para o lazer. (...) olha respeito, bom dia, boa tarde, de palavras mágicas, com licença, muito obrigado, saber respeitar uma criança, um idoso e qualquer pessoa que seja, então eu acho que educação cidadã é de dentro de casa pra fora. (*grifos nossos*).

No entanto, encontramos no discurso da Dona Marta que a formação do cidadão deve ocorrer na escola por meio do processo de ensino-aprendizagem, tendo o professor como mediador. Diante do exposto, consideramos, como assevera Martins (2006), que a vigência da cidadania requer consciência clara sobre o papel da educação e as novas exigências colocadas para a escola que, como instituição de ensino, pode ser um *locus* excelente para a construção da cidadania. “Uma escola autônoma e de qualidade, em que o saber veiculado oportunize a todos a capacidade de exercê-la com dignidade.” (MARTINS, 2006, p. 55)

Nessa ótica, para o professor João, o Sr. Antônio, assim como para a Dona Marta, educação cidadã é aquela em que os professores e os pais possam trabalhar juntos na formação cidadã dos estudantes e ser parceiros no atendimento de seus anseios. Como refere Perrenoud (2001, p.30), “família e escola são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada.”

Concebemos que tornar-se cidadão assinala o início de um processo de conquista de um conjunto de direitos sociais e políticos. Da mesma forma, se traduz em novas formas de urbanidade. Como declara Claudia, em sua fala sobre educação cidadã: “Saber viver um com o outro, respeitando o limite do outro no meio ambiente e também o seu, respeitando as diferenças e sabendo conviver com todo mundo.”

Nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada no ano de 1948, representa um documento que reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta sustenta que a discussão do tema cidadania ocupa cada vez mais os espaços públicos e privados como meios de comunicação e segmentos sociais. “Todos, de diferentes tendências ideológicas, em seus vários matizes, exigem arroubos de fé democrática e cidadã. Até o homem comum a discute para reivindicar direitos.” (MARTINS, 2006, p. 50-51).

Assim ,pelas respostas obtidas em nossa pesquisa empírica, percebemos que o conceito de cidadania apresenta respostas contraditórias. Como já discutimos nesta pesquisa, o termo cidadania é ambíguo. Todavia, salientamos que uns perspectivam a escola como espaço de construção de vivência e exercício da cidadania, enquanto outros sujeitos consideram que, afinal, a escola é uma instituição que deve preparar para o exercício da cidadania na sociedade e no mercado de trabalho. É, talvez, uma concepção redutora de escola e de cidadania. Gentili (2004) refere-se ao conceito de cidadania numa concepção neoliberal afirmando que tem gerado um conjunto de falsas promessas que orientaram ações coletivas e individuais caracterizadas pela improdutividade e pela falta de reconhecimento social no valor individual da competição. Nesse contexto, basta observar em torno da sociedade para inferir que, nas democracias burguesas, o conceito de cidadania convive, contraditoriamente, com as desigualdades sociais. Os direitos são postos como naturais; todavia, pelas relações de poder e exploração, não é garantido seu exercício a todos os cidadãos.

De acordo com Martins (2006), a política educacional é um exemplo de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e neutralidade, quando elas estão ligadas ao movimento de uma economia regulada pelo lucro. No entanto, esse paradoxo ganha destaque no debate atual e envolve questões que dizem respeito a um dos seus tópicos

mais perturbadores: “A tradição autoritária e excludente nas transformações em curso no mundo contemporâneo.” (MARTINS, 2006, p.51)

Contudo, o que nos parece mais perturbador é que mesmo depois de termos conquistado na década de 80, um importante marco histórico, a Constituição de 1988 - “Constituição Cidadã”-, tendo como promessa romper com o perfil excludente, estratificado, e corporativo das políticas públicas, presenciamos, na verdade, o efeito de salvaguardar os direitos de uma pequena minoria, ainda que mais de metade da população ativa, com os o vínculos precários no mercado de trabalho e o desemprego, subsistam no limiar dos benefícios sociais. Nessa esteira, concebemos que na sociedade brasileira reside a tradição de uma cidadania limitada, fundamentada na ampliação de privilégios, e não na universalização dos direitos.

3.3.EDUCAÇÃO ESCOLAR

Tabela 6 – Formação discursiva - Educação Escolar

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestor	(...) escola tem que funcionar como esse canal de esclarecimento, de abrir o espaço de discussões dos seus alunos, isto é, de seu próprio público para que ele perceba que ele não está sozinho, que ali que ele vai aprender , que ali que ele vai descobrir os caminhos que eles devem trilhar após a unidade escolar, (...)
Mãe de aluno: Dona Luiza	(...) o aluno que tiver interesse vai ser um conjunto vão trabalhar junto e vão conseguir, mas a escola faz o que pode para ajudar o aluno para que o aluno venha aprender e sair daqui formado e fora ter também uma profissão digna (...) o valor da escola pra mim é maravilhoso (...)
Pai de aluno: Sr. Antonio	(...) na minha falta, na minha ausência o pai é o professor, na ausência da mãe, a mãe é a professora, então penso assim, eu fui educado assim. (...) A escola tem aprovação totalmente. (...) Então sim, no momento hoje nem todas, mas muitas escolas do estado estão prontas sim, com o pouco material, os professores e os diretores têm em mãos, mas sim eles estão de parabéns.
Mãe de aluno: Dona Marta	(...) esta escola, ela colaborou muito pra quem eu sou hoje, esta escola tem sim esse papel de formar jovens e cidadãos de bem sim, por que eu sou uma dessas. (...) eu acredito quem faz a escola é o aluno e isso vem de casa, (...)
Professora Regina	Então , atualmente a escola está bastante preocupada, está mostrando muito para o aluno, está trazendo pessoas para cá, para dentro da escola , como a promoção de palestras para aqueles, que realmente se interessem pela sua formação futura. (...) Nós temos alunos que eram assim vida muito, muito precária e hoje estão fazendo faculdade.

Professor João	A função da escola é transmitir conhecimentos e conscientizá-los de seus direitos e deveres. E a partir dessa conscientização é possível sim a redução das desigualdades sociais, com certeza!
Funcionária da escola: Claudia	A escola é de grande importância nessa formação , mas ela também não vai trabalhar sozinha, ela faz uma parte importante que tem que ser continuado em casa. (...) A escola serve pra mostrar que está tudo mundo ali no meio ambiente e é tudo mundo igual, pra mim eles tem que entender que é todo mundo igual, não tem diferença (...)
Funcionária da escola: Fernanda	(...) A escola tem um papel de muita importância, a gente tem uma educação em casa, mas é a escola que vai fazer a formação dos cidadãos, para prepará-los pra vida, para o mundo.

Em nosso texto fazemos uma discussão sobre a dimensão contra-hegemônica da escola pública, em que Romão (2000, p.113) assevera que a escola pública, por uma série de fatores, mas principalmente por não mais servir à formação das elites, é um espaço que a burguesia tem abandonado e que pode se transformar num aparelho “privado” popular da luta contra-hegemônica. Nesse sentido as perguntas feitas aos nossos sujeitos foram pertinentemente elaboradas de maneira que de suas respostas pudessem inferir o valor da escola, tendo em vista a formação do seus estudantes, e quais as funções fundamentais desta instituição na formação dos mesmos, visando o exercício de uma cidadania participativa e a redução das desigualdades sociais.

Identificamos, na resposta de Dona Marta, que a escola tem um papel fundamental, não somente para a formação de seus filhos, como também na sua própria formação: “(...) esta escola, colaborou muito para quem sou hoje, esta escola tem sim esse papel de formar jovens e cidadãos de bem, por que eu sou uma dessas. (...) Eu acredito quem faz a escola é o aluno e isso vem de casa (...).”

A LDB – Lei nº 9394/96, que visa operacionalizar os princípios constitucionais, dispõe no Art. 2º que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Contudo, encontramos na resposta do Sr. Antônio que o valor que a escola apresenta para ele, se traduz de uma forma, em que consideramos haver um valor distorcido, como segue:

(...) Na minha falta, na minha ausência o pai é o professor, na ausência da mãe, a mãe é a professora, então penso assim, eu fui educado assim. (...) A escola tem aprovação totalmente. (...) Então sim, no momento hoje nem todas, mas muitas escolas do estado estão prontas sim, com o pouco material, os professores e os diretores têm em mãos, mas sim eles estão de parabéns.

O discurso do Sr. Antônio nos remete a uma interpretação de perspectiva semântica histórica, isto é, o nosso imaginário educativo-escolar foi construído há cerca de cem anos e assim como todos os conceitos que a ele estão incorporados e que acreditamos - o professor é o detentor do saber tem, autonomia para educar e ensinar, liberdade de ensino etc., no início do século XX e acentuadamente após a primeira grande guerra mundial (1914-1918). Nesse período histórico, a grande maioria da população mundial estava situada no campo, com um nível estrondoso de pobreza, excluindo uma pequena minoria das elites. Nesse contexto, o número de analfabetos também era muito grande, não havia na sociedade uma instituição que pudesse se encarregar da educação das crianças, e dessa forma, confiaram toda a educação das crianças à escola. Sobremaneira, a escola recebeu essa incumbência com toda a alegria, assumindo esta espécie de missão de renovação/salvação do mundo, e que teria a resolução de todos os problemas. Como adverte Nóvoa (2007) a escola foi pouco a pouco engordando, foram sendo cada vez mais ampliada suas atribuições, acreditando-se que se poderia resolver todos os problemas da sociedade e que todos os professores construíram parte de sua identidade a partir dessa ideia, de salvar as pessoas, salvar o mundo, salvar a sociedade, formar um homem novo etc. “Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola pedir tantas coisas aos professores, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar o seu estatuto profissional.” (NÓVOA, 2007, p.09)

Concebemos ser um valor distorcido uma vez que, historicamente, a escola está deformando suas funções legais e legítimas, isto é, ensinar e formar, tendo que buscar soluções para problemas globais, de natureza política, econômica e, principalmente, os relacionados a questões sociais. Como adverte Pombo (2014, p. 12):

Não podemos tomar a exceção pela regra. Não podemos permitir que a escola perverta as suas funções, deforme o seu destino, para se adaptar a casos e circunstâncias que, sendo embora absolutamente merecedoras de todo o nosso empenho, requerem urgentes e corajosas medidas globais, de natureza política, econômica e social, mas que, de forma alguma, a escola teria condições para, sequer ajudar a resolver.

Nesse contexto, refletimos no primeiro capítulo de nossa pesquisa sobre um dos maiores desafios atuais da escola que é promover uma educação mais democrática e menos excludente, assim como incrementar inovações, inventividade, produzir e reconstruir conhecimentos elaborados. Encontramos essa inquietude no discurso do Gestor, ao defender que a escola deve funcionar como um canal de esclarecimentos aos estudantes, tornando-se um espaço de discussão, de parceria, solidariedade e oportunidade de planejar novos caminhos a

serem trilhados, corroborada pela fala do professor João, que declara que a escola tem a função de conscientizá-los de seus direitos e deveres e que, a partir dessa conscientização, haverá possibilidades de que sejam criadas estratégias para a redução das desigualdades sociais. Nesse sentido Freire (1987, p.125-126) adverte:

Se na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscitividade dos dois, na teoria da ação revolucionária se dá o mesmo. (...) Nessa teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação.

No que tange ao valor que a escola representa para os agentes escolares, percebemos que mesmo entre os professores (as), nos últimos anos instalou-se o desencanto pela educação e o desânimo no magistério, como salienta Gentili (2004) Atentamos para que a fala da professora Regina de que ainda assim, existe crença em seu trabalho e na escola como uma instituição capaz de possibilitar aos indivíduos a transposição da marginalidade para a materialidade da cidadania, como segue:

Então , atualmente a escola está bastante preocupada, está mostrando muito para o aluno, está trazendo pessoas para cá, para dentro da escola , como a promoção de palestras para aqueles, que realmente se interessem pela sua formação futura. (...) Nós temos alunos que eram assim vida muito, muito precária e hoje estão fazendo faculdade.

Nesse contexto Martins (2006) adverte que a escola, como um lugar institucional do projeto educacional, deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social mediadora e articuladora de dois projetos: o projeto político da sociedade e o projeto pessoal dos sujeitos envolvidos na educação. Na mesma perspectiva, encontramos as falas da Dona Luiza e da funcionária Fernanda que nos mostram que o valor da escola se traduz em sua responsabilidade na formação do cidadão, orientando-o na busca por uma profissão, preparando-o para a vida e para o mundo.

Conforme defende a funcionária Claudia, a escola é de grande importância para a formação desse estudante, e que seu trabalho é mostrar para o aluno que todos devem ter as mesmas oportunidades, isto, que todos devem ter direitos e deveres iguais, e que não pode existir diferença de tratamento, isto é, um receber maiores benefícios em detrimento do outro.

Entendemos que a escola de nosso tempo está passando por um momento conflituoso e de crise; como assegura Pombo (2014), é a mais terrível de todas, pois, progressivamente, e de forma alarmante, a sociedade vem transferindo para a instituição as responsabilidades educativas que, naturalmente e desde sempre, pertenceram à família.

Interpretamos que em alguns locais a escola constitui, de fato, o único lugar em que é possível ter uma experiência cultural e comunitária de maior abrangência. Todavia, como pontua Nóvoa (2007), um dos grandes dilemas da referida instituição está em reconhecermos a escola como serviço ou como instituição? Pois grande parte dos debates e das políticas educativas hoje tende a ver a escola como um serviço que se presta às famílias e às crianças, e menos como uma instituição. E assevera:

O que é mais grave: a agenda comunitarista por um lado, a agenda liberal por outro e ainda a agenda da privatização tendem a ver a escola como um serviço que se presta a alguém e não como um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos constituímos como pessoas, onde nos constituímos dos nossos direitos próprios, e conseguimos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas. É preciso recusar todas as tendências que apontam a escola como um serviço e afirmá-la como uma instituição. (NÓVOA, 2007, p. 8)

Ressaltamos que tal interpretação se dá em função dos discursos de Dona Luiza, da professora Regina e da funcionária Claudia, no momento em que elas declaram que o estudante que estiver interessado pelos serviços prestados e da ajuda que a escola pode disponibilizar, eles, sim, poderão exercer sua cidadania participativa e reduzir as desigualdades sociais.

Nessa mesma linha de raciocínio, percebemos que a escola que hoje conhecemos precisa ser reformulada, retomar o passo, que não se torne uma mera prestadora de serviços às famílias e estudantes ou um espaço onde os pais deixam os seus filhos para ir trabalhar, mas uma instituição humana, (re) produtora de conhecimentos e saberes como foi criada por Platão a Escola de Atenas. Uma escola que seus atores aprendam a fazer intervenções no mundo, sendo capazes de transgredir a ética dos interesses de uma minoria privilegiada, e possibilitar o respeito e a defesa dos interesses humanos. Embora saibamos que, a concepção de escola para Platão, fosse elitista. Só alguns tinham possibilidade de entrar na Academia, não era de maneira alguma democrática. Tal comparação se justifica pela essência e o significado da criação da escola de Platão.

3.4.RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Tabela 7 – Formação discursiva - Relação Escola-Família

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestor	É tão complicado você estabelecer isso... Porque assim o próprio sistema, ele já não dá essa autonomia para escola, é não dá esse espaço, porque é muito fácil você dizer.(...) porque é muito fácil para o pai, ela sabe que existe uma escola mas muitas vezes ele não conhece o que fica por trás desse funcionamento dessa unidade escolar, que lei rege isso (...).
Mãe de aluno: Dona Luiza	Possibilidade tem, como aqui nessa escola oferece. Está sempre convidando os pais, para vir , para participar. (...)a hora que precisamos o diretor está sempre disposto a atender, bem atender e atender muito bem.
Pai de aluno: Sr. Antonio	(...) Abrir a escola e falar , este aqui é o meu professor de matemática, esse aqui é de inglês, esta aqui é minha diretora.
Mãe de aluno: Dona Marta	(...) Esta escola está sempre pronta a fazer essa parceria com os pais, muitas vezes os pais que não estão dispostos a pagar um preço para entrar em comum acordo com a escola, mas a escola está sempre pronta (...)
Professora Regina	(...) Tem que se fazer mais encontros na escola, mas encontros, não reuniões pedagógicas (...) encontros para poder, assim abrir um leque de opções para trazer os pais (...) Que consiga trazer os pais para escola.
Professor João	(..) O que mais facilita são alguns pais que realmente estão participando dessa escola há muito tempo, vêm acompanhando e cooperando com a escola.
Funcionária da escola: Claudia	Eu acredito que teria que ser uma conversa mais informal a princípio para que todo mundo entenda que faz parte daquele grupo , que irá fazer parte daquele grupo, que vai ser feito para um bem como para o bem de todos e que não é para prejudicar ninguém(...)
Funcionária da escola: Fernanda	(...) Envolvendo todos num time não só de pais, não só de alunos, mas onde tivessem misturados, atividades que venham a agrupá-los, se unirem. Eu acho que tem que estar todos juntos.

Em nossa pesquisa destacamos que a dificuldade encontrada para a construção de parceria entre a escola e a família, apresenta-se como um dos temas de grande visibilidade na contemporaneidade da educação brasileira e nos principais países do mundo ocidental. Ansara e Silva (2014) apontam que essa dificuldade se dá pela marca autoritária pela qual a instituição escolar se relaciona com a família.

Nogueira (2005) assegura que essa dificuldade ocorre pelo fato de os estudos nessa área serem apresentados sob a titulação genérica “relação família e escola”, ocultando-se uma

problemática muito grande, com possibilidades de tratamento a partir de campos disciplinares diversos e de diferentes grupos temáticos. Mesmo no campo da Educação, essa temática se dissemina entre grupos temáticos variados como “Movimentos Sociais e Educação”, “Educação Infantil”, “Educação de Jovens e Adultos”, para referir apenas possíveis conexões. Buscamos desenvolver uma investigação empírica do tipo “estado da arte”, em que pudéssemos alcançar, por meio da técnica da análise de discurso, a maneira como estabelecem uma relação de parceria entre a escola e as famílias e quais e os obstáculos que enfrentam para a sua operacionalização.

Abordamos no primeiro capítulo, que a questão da participação também pode enfrentar um discurso contraditório nessa relação de interação entre escola e família, uma vez que a escola pode negar a legitimidade dos pais na participação das resoluções dos problemas e tomadas de decisão, alegando seu baixo nível de escolaridade e ou a falta de conhecimento com as questões pedagógicas. E o discurso do Gestor demonstra isso, como segue:

É tão complicado você estabelecer isso... Porque assim o próprio sistema, ele já não dá essa autonomia para escola, e não dá esse espaço, porque é muito fácil você dizer. (...) porque é muito fácil para o pai, ela sabe que existe uma escola mas muitas vezes ele não conhece o que fica por trás desse funcionamento dessa unidade escolar, que lei rege isso (...).

Segundo Castro e Regattiere (2010), a relação da escola e família está presente, de forma compulsória, desde o momento em que a família efetua a matrícula da criança na escola. Assim, de maneira direta ou indireta, essa relação continua fecunda e íntima no convívio da sala de aula. Encontramos na fala do Sr. Antonio esta percepção, quando considera ser importante a escola ser aberta para que seus agentes (professores e gestores) sejam apresentados e reconhecidos pelas famílias. O presente argumento remete-nos para o desafio da construção dessa relação de parceria e aproximação entre escola e família, pois implica uma relação muito mais complexa que envolve o próprio processo de construção de cidadania. “A construção da cidadania envolve um processo ideológico de formação de consciência pessoal e social e de reconhecimento desse processo em termos de direitos e deveres”. (MARTINS, 2006, p. 53)

Todavia, o discurso da de Dona Luiza revela a disponibilidade da escola, na figura do diretor, para um atendimento permanente das famílias: “Possibilidade tem, como aqui nessa escola oferece. Está sempre convidando os pais, para vir , para participar. (...) a hora que precisamos o diretor está sempre disposto a atender, bem atender e atender muito bem”. Identificamos que o conceito de parceria entre escola-família, na visão da família, ainda é tido

como denuncia Paro (2005, *apud* Ansara e Silva 2014, p.106), como uma espécie de tutela da escola em relação aos estudantes e suas famílias. “De um ou de outro, prevalece a impressão de que os usuários, por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro.”

Dada a visibilidade atual da relação escola-família, o tema passou a ser recomendado pela legislação educacional, observando-se certo consenso de ordem legislativa educacional, em torno da tônica em grande parte dos países ocidentais. A cooperação entre as duas instâncias tem sido estimulada por políticas públicas, como, no Brasil, o Dia Nacional da Família da Escola (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2001, assim como o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), lançado também pelo MEC no de 2008.

Percebemos, que, de fato, existe unanimidade entre os estudiosos, como Montandon (1996); Silva (2003); Nogueira; Romanelli; Zago (2003) e Silva (2002 e 2003) entre outros, em reconhecer a intensificação dos contatos entre as instituições escola e família. Por conseguinte, encontram-se também frequentes referências às tensões e ambiguidades que permeiam essa relação. Nesse contexto, encontramos o discurso da Dona Marta: “(...) Esta escola está sempre pronta a fazer essa parceria com os pais, muitas vezes os pais que não estão dispostos a pagar um preço para entrar em comum acordo com a escola, mas a escola está sempre pronta (...)”

Quanto às dimensões de articulação entre a escola e família, no Art.12 da LDB 9394/96, prevê a construção dessa aproximação entre elas, descrito no Inciso VI assim “Articular com as famílias, criando processos de integração da sociedade com a escola.” E, nesse sentido as palavras da professora Regina e as das funcionárias Cláudia e Fernanda, estão em consonância com a presente legislação, na medida em que elas declaram que a escola deveria fazer não somente encontros formais, como reuniões pedagógicas ou encontros mediante convocação, mas encontros informais, com atividades de interação entre pais-filhos, professores-estudantes, pais-professores, com palestras de assuntos diversos, que estimulassem os pais a participarem da escola e que esses percebessem que são atores tão importantes quanto os agentes escolares no sucesso escolar dos estudantes

Nesse contexto, Carvalho (2000) aponta que o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares.

Entretanto, assim como na LDB, e em outros documentos que se referem ao tema relação escola-família não apresentam, de forma explícita, maior detalhamento com relação às

articulações entre essas instituições. No Plano Nacional de Educação de 2001, como aponta Resende e Silva (2015, p. 41):

Localizou-se uma única referência a essas articulações. Trata-se do item que estabelece as diretrizes para a Educação Infantil, no qual se aponta que a articulação com as famílias visa “mútuo conhecimento de processo de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas.” (BRASIL, 2001).

Segundo os mesmos autores, no trecho acima se enfatizam alguns elementos que não aparecem no texto da LDB, tais como o conhecimento mútuo entre família e escola, bem como a vinculação explícita entre articulação escola e família e a qualidade das aprendizagens infantis. Concebemos que o referido texto faz apenas uma referência dentro de todo o PNE, ligada no texto especificamente à Educação Infantil. Porém, consideramos que essa menção seja relevante em nossa pesquisa, tendo em vista a fala do professor João, ao declarar que os grandes facilitadores na construção de parceria entre a escola e família são alguns pais que acompanham e cooperam com a escola, explicitando em sua fala a configuração não institucionalizada dessa relação.

Como já inferimos anteriormente em nossa pesquisa, não tem como negar a existência de um movimento internacional, verificado nas políticas públicas de educação dos países ocidentais, de incentivo ao estreitamento dos laços entre a família e a escola como mecanismo de combate ao fracasso escolar e a seus efeitos desastrosos, tendo em conta a formação humana e os desperdícios de recursos públicos. Todavia, Nogueira(2015) destaca que alguns pesquisadores como a socióloga suíça Cleopâtre Montandon (1996, p.67):

Vários trabalhos assinalam uma ligação entre a existência de relações estreitas, isto é, contatos regulares, troca de informações comunicação entre pais e mestres, sucesso escolar dos alunos. Mas a prudência se impõe. Primeiro porque todos os esses estudos que anunciam efeitos benéficos da participação dos pais sobre a escolaridade dos filhos, mas também sobre os próprios pais, sobre os mestres ou mesmo sobre o funcionamento da escola, se baseiam em constatação de correlações estatísticas e não de um elo causal. Há ainda muito o que se fazer para distinguir melhor as variáveis e os contextos. Reter apenas uma variável – por exemplo, a frequência dos contatos pais com a escolaridade de seus filhos, é fazer como se a presença ou ausência de uma variável agisse independentemente do contexto, é ignorar a complexidade dos processos implicados no sucesso e no fracasso escolar.

Desta feita, concebemos que a relação escola e família caracteriza-se por medidas em que se “omitem as diferenças de capital econômico, social e cultural. (CARVALHO, 2000). Pois as famílias são equipadas de forma desigual para participar na escola, isto é, de acordo com as disposições e as condições legais, para acompanhar a vida escolar do filho, assim como

para contestar as exigências implícitas e explícitas do universo escolar, em que, muitas vezes, podem não ser legitimadas principalmente para as famílias do meio social mais carentes.

Autores como Nogueira, Romanelli, Zago (1998) e Carvalho (2000) afirmam que, no Brasil, tem sido pouco estudada a relação escola e família, assim não contamos com uma tradição de estudos no terreno das interações que se estabelecem entre as famílias dos diferentes meios sociais e a vida escolar dos filhos. Entretanto, os autores advertem: “apesar da falta de tradição, a família brasileira não esteve ausente dos estudos educacionais, assim como não esteve das ações escolares.” Como se entende, ainda falta muito para se descobrir no que diz respeito às relações que unem as instituições escola e família.

3.5.PARTICIPAÇÃO (APM/CE)

Tabela 8 – Formação discursiva - Participação (APM/CE)

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestor	(...) APM e o Conselho são os facilitadores para que se tenha um olhar diferenciado sobre a gestão da unidade escolar. (...) Mesmo que não funcione a gente tenta de alguma forma trazer alunos, pais, professores e seja lá qualquer funcionário ou todos os outros funcionários da unidade escolar, porque isso faz parte.
Mãe de aluno: Dona Luiza	Eu acho que estas instituições, ajudam sim. Pode facilitar no fato da gente ficar sabendo o que se passa na escola, na gestão da escola, com os alunos, o que está precisando na escola.
Pai de aluno: Sr. Antonio	APM, não conheço (...) O conselho sim é ótimo eles me ajudam muito com os meus filhos, quando eu venho aqui eles me atendem muito bem, me encaminham para os lugares certos que devo ir , até na parte de médico.
Mãe de aluno: Dona Marta	(...) Nunca me interessei pela APM (...) Acho que as escolas deveriam expor mais estes temas sobre a APM, sobre o Conselho, eu mesma sou leiga em relação a isso. E eu gostaria de participar mais.
Professora Regina	(...) Então aqui a gente tem grande problema com isso, a APM aqui não funciona como deveria funcionar.(...) Aqui a participação da APM é péssima , os pais não participam mesmo eu já vi escolas que tem mais comprometimento, mas aqui eles não gostam mesmo de participar. (...)Conselho de Escola menos ainda, eles confundem um pouco Conselho de Escola com Conselho de Classe.
Professor João	Nessa escola os atores e os agentes escolares têm um acompanhamento constante, eles acompanham, tanto a APM acompanha as verbas,ou seja em que é gasto que vem do governo seja federal ou estadual. (...) E o Conselho também normatiza as outras situações, seja de atrito, de desavença, ou seja é um órgão e auxilia e muito a gestão escolar.

Funcionária da escola: Claudia	Aqui o Conselho é bem presente, se tem algum problema, problema de indisciplina muito grave, a gente pode apresentar e vai ser avaliado o caso tudo direitinho e propõe uma melhor solução para que nenhuma das partes seja prejudicada.(...) A APM também participa ativamente das decisões tomadas pela escola, faz as suas intervenções.
Funcionária da escola: Fernanda	Sim eu conheço. Sim como membro da APM. (...) Esta escola apresenta em reuniões é mostrado o trabalho da APM, quanto dos demais , os direitos, deveres, o que está sendo feito em relação as verbas recebidas.

A partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa pretendemos analisar e interpretar qual a sua concepção sobre a participação da família no contexto escolar. Para Virgílio de Sá (2006), a problemática da democracia e da participação constitui um campo de pesquisa e de reflexão; não constituindo uma questão nova, mantém-se, ainda assim, em plena atualidade. O mesmo autor adverte:

Diremos que, no contexto atual, marcado por discursos e ideologias de feição neoliberal que reconceituam o cidadão consumidor (Whitty, 1996) em que o imperativo da modernização se sobrepõe às preocupações com a democratização (Lima, 1994), a interrogação dos (s) sentidos (s) particular (es) que a participação pode assumir no quadro dessas novas ideologias gerencialistas apresenta-se como particularmente pertinente. (SÁ, 2006, p. 70)

Segundo Paro (2000), cada vez mais se afirma a participação dos pais, não apenas como um direito de controle democrático sobre os serviços do Estado, mas também como uma necessidade do próprio esforço pedagógico que terá necessariamente repercussões na escola, “mas que supõe seu enraizamento e continuidade com todo o processo de formação do cidadão que se dá no todo da sociedade.” (PARO, 2000, p. 85)

Entretanto, como aponta Sá (2006, p.70), o sentido plural de participação tem permitido às famílias uma apropriação muito diversa e, não raras vezes, mesmo como instrumento privilegiado dos discursos e das políticas mais conservadoras. “Podemos até afirmar, parafraseando Correia (1989), que o termo participação se evidencia pelo seu caráter sedutor e enganador.” É nesse contexto que encontramos no discurso do Gestor a convicção de que a escola cumpre o seu papel no sentido de possibilitar a participação de todos os atores e agentes da unidade escolar: “(...) APM e o Conselho são a facilitadores para que se tenha um olhar diferenciado sobre a gestão da unidade escolar. (...) Mesmo que não funcione a gente tenta, de

alguma uma forma, trazer alunos, pais, professores e seja lá qualquer funcionário ou todos os outros funcionários da unidade escolar, porque isso faz parte.”

Martins (2006) declara que a participação é hoje uma ideia-força e uma palavra-chave. Ela aponta, como um dos caminhos mais prósperos, para a promoção do desenvolvimento em termos de justiça social e democracia. Todavia, como adverte Ansara e Silva (2014), culturalmente está consolidada uma posição de ordem naturalizada da escola, segundo a qual a comunidade/família é passiva e desinteressada quanto à participação. Os mesmos autores denunciam:

A fraca participação da população na escola se deve à apatia, ao conformismo e à falta de vontade de participar. Essas seriam características inatas de uma população de baixa renda. Mais uma vez verifica-se um retorno ao mito da ignorância e da preguiça, atribuído àqueles que não compõem a elite dominante presente.(ANSARA; SILVA, 2014, p. 107)

Nessa esteira, a professora Regina declara que, tanto Associação de Pais e Mestres (APM) quanto o Conselho de Escola (CE) caracterizam-se como um grande problema para a escola, uma vez que não funcionam como deveriam funcionar e que não têm envolvimento dos pais. E afirma:

Aqui a participação da APM é péssima, os pais não participam mesmo, eu já vi escolas que tem mais comprometimento, mas aqui eles não gostam mesmo de participar. (...) Conselho de Escola menos ainda, eles confundem um pouco Conselho de Escola com Conselho de Classe.

Não obstante, o professor João quanto à participação dos agentes escolares, e dos atores nas instituições auxiliares do universo escolar, APM e no CE, apresentou um discurso completamente contraditório daquele proferido pela professora Regina. Como segue:

Nessa escola os atores e os agentes escolares têm um acompanhamento constante, eles acompanham, tanto a APM, que acompanha as verbas, ou seja em que é gasto que vem do governo seja federal ou estadual. (...) E o Conselho também normatiza as outras situações, seja de atrito, de desavença, ou seja é um órgão que auxilia e muito a gestão escolar.

Da mesma maneira que as palavras das funcionárias Claudia e Fernanda vêm ao encontro do discurso do professor João, ao certificarem que, na escola, *locus* de nossa pesquisa, o CE é presente, principalmente em relação a problemas indisciplinados, avaliando e buscando o melhor caminho para todos os envolvidos, bem como os membros da APM que têm participação ativa na tomada de decisões, fazendo intervenções pertinentes nas reuniões, em são que apresentados os assuntos com suas solicitações e prováveis soluções. Todavia, resta

saber, se na apresentação de propostas, na tomada de posição sobre os assuntos em discussão etc., essas intervenções se orientam num sentido consonante e/ou discordante com a escola, crítico e questionador, o que pode significar uma contenda relativamente à zona de conforto do gestor e dos professores historicamente determinantes na partilha do poder.

Desta feita, percebemos que a questão da participação também diz respeito aos condicionantes ideológicos, isto é, a concepção política que se tem de participação. Interpretamos que, para muitos gestores e professores, a participação dos membros da APM e CE se delimita à sua presença em reuniões e eventos festivos, ou mesmo a sua colaboração e ou contribuição financeira em alguns desses eventos. Sá (2006, pp. 70-71) alerta:

É o caso por exemplo, quando esse órgão tem uma função decorativa, ou seja, não dispõe de poderes expressivos. (...) É por isso oportuna a observação de Lima (1992, p.96) ao advertir: “A valorização da participação tem limites perante formas pseudoparticipativas, perante a formalização e a ritualização, perante o reducionismo da participação”.

É aqui que localizamos a fala de Dona Luiza, a qual atesta a importância das instituições APM e CE, argumentando que elas podem ser um facilitador para as famílias saberem o que está acontecendo na escola, na gestão, com os alunos e também quais as suas carências. O que nos leva a refletir sobre as algumas propostas de participação, apontadas por Sá (2006, 2006, p.71):

Os riscos decorrentes de uma utilização acrítica do conceito de participação ditam a necessidade de uma clarificação conceitual que denuncie suas utilizações como mera tecnologia social subordinada à obsessão pelo controle ou, então, como simples estratégia de legitimação da ordem institucional. (...) Boa parte das ofertas participativas, frequentemente situadas no nível da simples consulta e, portanto, suscetíveis de serem utilizadas para legitimar decisões eventualmente já tomadas.

Contudo, por meio das palavras do Sr. Antonio, podemos entender que a participação da família na escola, se traduz de forma deturpada, tanto no sentido plural das práticas de participação, quanto de forma particular relativamente ao caráter manipulativo de determinadas ofertas participativas: “APM, não conheço (...) O Conselho sim é ótimo eles me ajudam muito com os meus filhos, quando eu venho aqui eles me atendem muito bem, me encaminham para os lugares certos que devo ir , até na parte de médico.” A esse propósito, Sá (2006, p.74) denuncia “O caráter retórico e potencialmente manipulativo de certas ofertas participativas, evidenciando sua função legitimadora de quadros sócio-organizacionais marcados pela assimetria de poderes.” Da mesma forma em que identificamos no discurso de Dona Marta, que ela nunca havia se interessado em participar na APM e no CE, porém demonstra insatisfação

em não receber da escola informações pertinentes às normas de funcionamento dessas instituições.

Nesse contexto, identificamos que há divergências acentuadas relativamente ao conceito de participação para os agentes escolares e atores. Atentamos que a aparente dualidade dos discursos dos sujeitos se traduz por parte do gestor e da professora Regina numa crítica e denúncia em que as instituições APM e CE não são atuantes porque os pais não se interessam e também não comparecem na escola. Simultaneamente, na fala de outros sujeitos identificamos uma determinada estrutura participativa, composta por uma minoria de indivíduos que até marcam sua presença, todavia não foram legitimados para propor e condicionar as decisões por parte do grupo de que fazem parte, mesmo que sua presença possa servir para legalizar , autenticar as decisões já tomadas.

Por outro lado, encontramos também no discurso de alguns pais, o desejo de conhecer as normas de funcionamento das instituições auxiliares da escola, para que possam tornar-se atuantes. Como alerta Freire (1996, p.308), “uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros.” Desta feita, o próprio autor defendia que promover a criticidade implica transgredir todas as formas de subjugação e domesticação do indivíduo. Todavia, atentamos que, diante da retórica de concepção neoliberal de cidadania, deparamo-nos com um grande paradoxo: encontramos, em sua assinatura, medidas que incentivam a participação dos pais no governo da escola; por outro lado, essas medidas ocultam o que de fato caracteriza um único meio de dissimular a relação de autoridade que ainda é tecida no terreno escolar, isto é, uma forma eficaz e eficiente da não-partilha de poder.

3.6.GESTÃO DEMOCRÁTICA

Tabela 9 – Formação discursiva- Gestão democrática

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestor	(...) O pai que cobra dá medo, dá agonia e a gente não pode ter esse medo porque se não o pai nunca vai se apropriar (...) Todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores), devem participar da gestão da escola (...) Mas muitas vezes os pais querem participar e a escola não abre este espaço de participação , aqui a gente deixa participar.
Mãe de aluno: Dona Luiza	A escola está sempre em contato com os pais. Os pais estão sempre procurando a direção da escola se informando com o diretor sobre o que se passa , como está o filho na escola. (...). Então essa escola, aqui mesmo, ela faz isso.

Pai de aluno: Sr. Antonio	Aqui o que eles fazem deixa bem claro. (...) Eles brincam, orientam quando a pessoa não entende o que vai fazer, eles chamam, conversam, tem tempo disponível. Nessa parte essa escola aqui está bem.
Mãe de aluno: Dona Marta	(...) Essa escola é igual eu te falei , ela deixa as portas abertas para os pais sim! (...), Eu tenho liberdade de entrar, a escola está sempre entrando em contato comigo, me ligando para falar o que acontece na escola e o que não acontece, então em relação a isso eu não tenho o que falar, eles estão sempre de portas abertas.
Professora Regina	(...) Então aqui tem uma grande reluta, os pais não gostam. (...)Eles não querem nada com isso. (...)Fica por conta de professores, gestão que fazem parte do Conselho, para tomar algumas decisões, por aqui à comunidade é muito alienada sobre isso.
Professor João	A gestão faz uma reunião geral , na qual trabalha essa conscientização com os pais, com as famílias. (...) Faz esta reunião com os pais não só para conscientizar em relação ao rendimento dos filhos, mas com orientações gerais com relação o que a família pode fazer para acompanhar os filhos.
Funcionária da escola: Claudia	(...) É possível maior participação dessas famílias e dos alunos no dia a dia da escola. Nos eventos realizados na escola, como o Programa Escola da Família. (...) A escola aqui é aberta para a comunidade, de um modo geral bem positiva.
Funcionária da escola: Fernanda	(...) É passado na reunião de pais algumas coisas. Eu acredito que todo mundo consegue entender e participar da democratização, tudo é bem esclarecido sim. (...) Teria que ser uma conversa mais informal a princípio para que todo mundo entenda que está fazendo parte daquele grupo, e que tudo que for feito será para um bem comum.

Segundo Paro (2002, p. 81), quando os grupos organizados da sociedade civil, em especial os educadores, pressionaram os constituintes de 1988 para escreverem na Carta Magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam comprovadamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob o respaldo dos preceitos democráticos, “que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas.”

Sobre esse contexto encontramos esta fala do Gestor:

O pai que cobra dá medo, dá agonia e a gente não pode ter esse medo porque se não o pai nunca vai se apropriar (...) Todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores), devem participar da gestão da escola (...) Mas muitas vezes os pais querem participar e a escola não abre este espaço de participação , aqui a gente deixa participar.

Desta forma, observamos que hodiernamente ainda estamos distantes de um movimento em que a participação da família na escola faça parte da pauta da gestão, isto é, como um suporte legal em que os pais possam participar das decisões a respeito das metas e da realização dos pressupostos educacionais.

No primeiro capítulo referimos, que a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, caminha em direção à inserção da gestão democrática e da autonomia da educação básica, sendo confirmado pelo PNE – Plano Nacional de Educação, que reforça o princípio da gestão democrática da educação, que, por sua vez, já é garantida por marcos legais, que visam a concretização de dispositivos fundamentados que garantem a participação das famílias, alunos, funcionários, professores, assim como a comunidade local, na discussão, elaboração e execução de planos de educação e projetos político-pedagógicos das unidades escolares e no exercício da construção da autonomia dessas instituições em associação com os sistemas de ensino.

Nessa vereda, Martins (2006) declara que em termos práticos uma gestão democrática implica em um modelo administrativo que abandona o tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma única pessoa, geralmente nas mãos do diretor, mas avançando para formas coletivas que oportunizem a partilha de poder de maneira a acender-lhes os objetivos, isto é, estabelecer uma nova perspectiva de cooperação entre os envolvidos. Todavia em seu discurso, a professora Regina, assegura que a comunidade é alienada e que os pais são relutantes quanto a participar na gestão da escola, os mesmos declaram quenão gostam e que não querem nada com isso. Dessa forma, fica por conta de professores e da gestão, que são membros do Conselho, tomada de algumas decisões. E esse movimento não se mostra em consonância com o princípio de gestão democrática.

Nesse sentido, Ansara e Silva (2014, p. 100) advertem que a construção da cidadania democrática, do ponto de vista da sociedade mais ampla, exige o controle dos cidadãos sobre os governantes, como forma de proteção contra o poder arbitrário. “É preciso que a comunidade participe e se sinta participante da formulação do projeto da escola”. Todavia, percebemos que tal concepção não caracteriza o discurso do professor João, ao posicionar-se sobre gestão democrática na escola.

A gestão faz uma reunião geral, na qual trabalha essa conscientização com os pais, com as famílias. (...) Faz esta reunião com os pais não só para conscientizar em relação ao rendimento dos filhos, mas com orientações gerais com relação o que a família pode fazer para acompanhar os filhos.

Entretanto, entendemos que a partilha de poder no interior da unidade escolar, visa envolver todos na gestão escolar, estabelecendo um novo horizonte de colaboração recíproca. A escola em que se pretende constituir uma gestão democrática, qualificando os atores como escritores de uma práxis histórica relevante, precisa ter clareza em relação ao ato de inovar, como assegura Martins (2006, p.59):

Sabe-se que uma proposta de inovação não se pode esgotar em meros enunciados de princípios é preciso que se elaborem perfis de mudanças claros e compreensíveis, em que estejam definidas a filosofia, as metas e as estratégias metodológicas mais adequadas, os meios e os recursos mais plausíveis, assim como os novos papéis e relações entre os sujeitos, a fim de não resultar inoperante.

Nessa linha, encontramos nas falas da Dona Luiza, do Sr. Antonio e da Dona Marta, uma distorção em relação ao conceito de gestão democrática, ao entenderem que tal conceito se traduz em encontrar a escola sempre de portas abertas para os pais e que, frequentemente, entra em contato com as famílias para informar o que está acontecendo em seu interior, além de possuir um diretor, que, por obter tempo disponível para atendê-los, procura transmitir as informações sobre o rendimento escolar de seus filhos. Desta feita, asseguram que a escola em questão, no preceito gestão democrática, merece ser bem avaliada. “A gestão democrática supõe práticas escolares democráticas, sem as quais, preparar para a cidadania torna-se um discurso vazio.” (BALESTRERI, 1992, p. 11 *apud* MARTINS, 2006)

Nesse sentido, a construção de relações democráticas que incentivem a participação de todos os que se relacionam na escola, só se dará com base na igualdade de condições, propiciando níveis democráticos de participação, na formação de alianças que construam um sentimento de pertença que possa traduzir-se em resultados concretos. Diante do contexto, mesmo não atendendo de forma legítima ao princípio de governação democrática, assim como é chamado por Lima (2002), encontramos nos discursos das funcionárias Claudia e Fernanda um advento de tal movimento, por defenderem que democratização das relações no interior da escola, podem se dar não só na reunião de pais, como na organização de reuniões informais para conscientizar a família que eles também compõem o grupo responsável pelos rumos da escola e que sua contribuição será para o bem comum, o estudante. Assim como enfatizaram a importância da participação dos pais nos eventos da escola e, em especial, no Programa Escola da Família.

Concebemos que, atualmente, o que testemunhamos ainda está distante de uma relação entre a escola e a família, que propicie a construção de uma gestão democrática. Historicamente, a hierarquia escolar e todo um sistema burocrático da gestão acabam se refletindo na sua dimensão institucional, e isso tem sido um dos maiores impedimentos para a

participação das famílias na construção de projetos reais de estudantes e professores em consonância com a cultura popular. A ausência de uma socialização do poder demonstra, com clareza os mecanismos e armadilhas institucionais que afastam as famílias na elaboração de regras para o orçamento e para as finanças da escola, assim como na construção e execução da proposta política pedagógica. Uma gestão democrática, aponta para uma nova qualidade de ensino que supõe uma nova dinâmica das práticas gestionárias e pedagógicas.

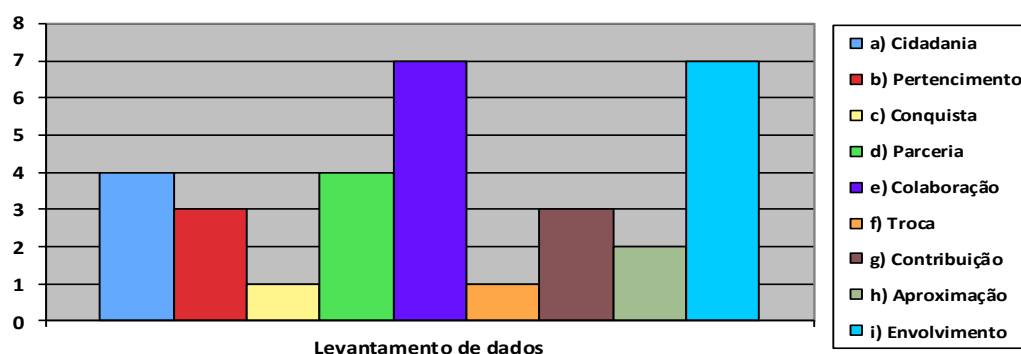
3.7.O CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO: POR MEIO DAS LENTES DE NOSSOS SUJEITOS

Tencionamos saber, a partir da apresentação aos sujeitos de um conjunto de conceitos, que relação estabelecerá com a categoria de participação, os dados que apresentaremos a seguir (quadro 10) sintetizam as respostas obtidas.

3.7.1. Quatro palavras que significam para os sujeitos participação das famílias na vida escola: Quadro número (10)

Palavras	Levantamento de dados
a) Cidadania	04
b) Pertencimento	03
c) Conquista	01
d) Parceria	04
e) Colaboração	07
f) Troca	01
g) Contribuição	03
h) Aproximação	02
i) Envolvimento	07

3.7.2. Quatro palavras que significam para os sujeitos participação das famílias na vida escola gráfico número (03)



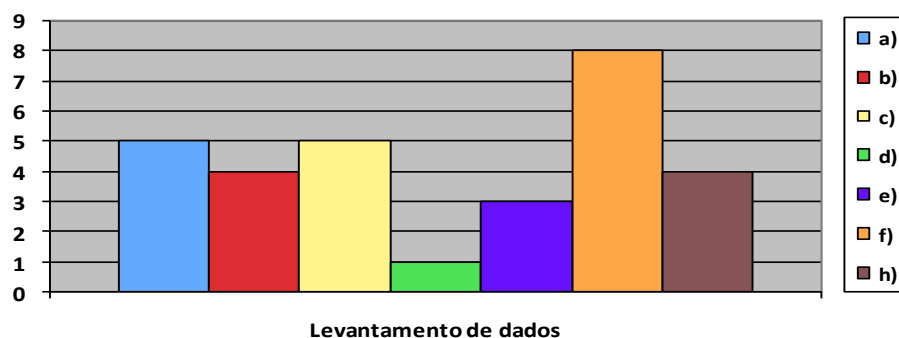
3.7.3.Propostas para melhorar a relação entre a escola e família

Aplicamos um questionário aos nossos sujeitos, agentes escolares – gestor, professores e funcionários e as famílias, na qual solicitamos que escolhessem, quais as propostas, sem limite de itens, que corresponde ao que eles acreditavam que poderia melhorar na relação escola-família. Os dados que apresentaremos a seguir (quadro 11) sintetizam as respostas obtidas.

3.7.4.Proposta melhorar a relação escola-família. Como apresentaremos no quadro número (11).

Propostas	Levantamento de dados
a) reuniões periódicas entre as famílias e a gestão para discutir os rumos da escola, tais como: regras e normas da escola, o seu funcionamento, os programas e métodos de ensino.	05
b) Reuniões de pais e mestres sobre o desempenho escolar dos alunos e outras informações que sejam relevantes, de preferência aos sábados.	04
c) promover eventos com atividades de integração entre pais/ filhos e equipe escolar.	05
d) organizar eventos onde os pais serão os palestrantes (histórias de sucesso).	01
e) palestras sobre temas de saúde e educação no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto da aprendizagem das crianças.	03
f) Envolver os pais em atividades que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar das crianças, como os deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais, etc.	08
h) reuniões periódicas para discutir o governo da escola, no que diz respeito à tomada de decisão em geral, Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola (CE).	04

3.7.5.Participação das famílias na vida escola: Gráfico número quatro (4):



3.7.6.ANÁLISE CRÍTICA

Inferimos que o conceito de participação e das práticas participativas tem se apropriada ao serviço de inúmeras agendas internacionais, não raras vezes disseminando seu caráter retórico e potencialmente manipulativo de certas ofertas participativas. Ao identificarmos particularmente as resposta de cada sujeito sobre o conceito de participação, numa perspectiva de tomada de decisão dos rumos da escola, isto é, na elaboração do plano político pedagógico, na efetivação da gestão democrática, na discussão, elaboração e execução de todos os aspectos da gestão escolar (administrativa, pedagógica e financeira), concluímos, de fato, pela não participação de nossos sujeitos, em especial das famílias, que acabam por legitimar as decisões já tomadas. Como assevera Sá (2006, p. 70), “ao conferirem particular com destaque ao plano da ação organizacional, irá nos permitir desconstruir os discursos que tomam como equivalentes presença e participação e que se reduzem a participação de colaboração.”

Numa análise sumária das respostas relativas às propostas para melhorar a relação entre a escola e a família, desde logo constatamos que , tanto entre os agentes escolares – gestor, professores (as) e funcionários (as), como as famílias, tinham um discurso consonante, pois para os dois grupos, seria de suma importância o envolvimento dos pais em atividades que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar das crianças, como os deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais, etc. Então na verdade a expectativa é que, sobretudo, a área em que os sujeitos defendem em maioria absoluta um caminho para que melhore a relação entre a escola e a família, implica em atribuir “deveres” aos pais. Realça no entanto, é que em itens que apontamos: reuniões periódicas para discutir o governo da escola, no que diz respeito à tomada de decisão em geral, Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola (CE), em que poderia

proporcionar maior partilha do poder no interior da escola, somente a metade dos entrevistados escolheram. Dessa feita, observamos que escola atualmente, dispõe de um discurso, numa retórica neoliberal onde se valoriza a participação das famílias na escola, mas que na ação, em que tudo terão que compartilhar, acaba por não significar nada ou quase nada. A escola continua com uma gestão autoritária, uma política verticalizada, centrada no diretor.

Nesse contexto, Martins (2006, p. 58) assegura que fazer a ruptura de uma gestão educacional historicamente autoritária e passar para uma gestão democrática de educação implica compromisso sociopolítico, com enfrentamento concreto e objetivo de inovar, propor a elaboração do projeto político pedagógico e implementar a democratização do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a construção do objeto de pesquisa, processo que nos levou definir como problema nuclear a questão da ausência de participação dos pais na escola e os obstáculos e constrangimentos a essa participação. Consideramos, também, desde o início, que uma escola cidadã só pode construir-se com a participação de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar. Ao longo da construção da nossa dissertação de mestrado, buscamos apurar quais os limites e as dificuldades da participação da família na escola, que hodiernamente apresenta-se de forma muito incipiente. Pretendemos saber, afinal, quais os condicionantes de ordem interna e externa da escola pública que dificultam uma participação e convivência democrática, com a participação de todos na tomada de decisões. E quais as possibilidades para a construção de uma proposta de educação escolar em cidadania na qual todos os sujeitos envolvidos passem a ser protagonistas de um processo histórico de transformação, que Paulo Freire (1997) defendia, com veemência, a integração da ação educativa à realidade global do educando, assim como manifestava sua crítica permanente à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

Neste contexto, Severino (2009) adverte que a sociabilidade neoliberal não tem por meta o cidadão, mas o contribuinte, que habita o *locus* social, mas não compartilha efetivamente de sua constituição, não compartilha das decisões que instauram o processo político-social. Assim como Gentili (2004, p. 6), para quem “o modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o *entrepreneur*, o *consumidor*.”

Cabe ressaltar que todos os autores que discutem os eixos da relação escola e família neste trabalho, são unânimes em assegurar que a interação entre essas duas instituições permitirá ao sujeito constituir-se enquanto sujeito político, o que implica emancipação. Entretanto, também concordam que existem diversas dificuldades a serem superadas. Assim, apontam que para estreitar essa relação e construir uma parceria entre ambas confere mudanças de atitudes tanto por parte da escola quanto por parte das famílias.

A questão da participação também pode enfrentar um discurso contraditório nessa relação de interação entre a escola e a família, uma vez que a escola pode negar a legitimidade dos pais na participação das resoluções dos problemas e tomadas de decisão alegando seu baixo nível de escolaridade e a falta de conhecimento com relação às questões pedagógicas, ao mesmo tempo que se cobra sua participação nas realizações das tarefas dos filhos em casa.

Também identificamos que neste âmbito poderíamos mencionar algumas iniciativas de políticas públicas para estimular a inter-relação entre essas duas instâncias no Brasil e em diversos países do ocidente, como o “Dia Nacional da Família na Escola” (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) ocorrido no ano de 2001 envolvendo diversas redes de ensino.

Entretanto, se confrontarmos a situação brasileira com a de outros países, como a de Portugal, por exemplo, é evidente o quanto tal movimento é ainda pouco fortalecido no Brasil, praticamente não sendo contemplado de forma específica na legislação, como denuncia Resende e Silva (2015).

Em nossa última fase de desenvolvimento do projeto de mestrado, do qual se construiu a presente dissertação, realizamos um trabalho empírico no sentido de testar as hipóteses de que partimos para responder à questão de pesquisa que consideramos nuclear. Consideramos ter sido de grande relevância a utilização de uma abordagem metodológica quali-quantitativo, dado que nos permitiu, por um lado, compreender o discurso dos entrevistados e, por outro, cruzar dados quantitativos com dados qualitativos. Segundo Dal-Farra e Lopes (2013), a utilização de métodos mistos em pesquisa tem sido crescente em inúmeros campos do conhecimento. A conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação.

No que diz respeito aos instrumentos de pesquisa, consideramos que as entrevistas semi estruturadas foram adequadas para responder à questão de pesquisa que formulamos em nosso trabalho.

A análise de dados se deu por meio de análise de discurso, a perspectiva social, política e ideológica de Eni Orlandi, tendo como uma de sua mais forte referência, o filósofo francês Michel Pêcheux, que afirma que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia.

Este trabalho teve por objetivo, investigar quais os obstáculos à construção de uma escola cidadã, sobretudo no que diz respeito à relação entre a escola e a família em uma escola pública estadual, inserida num bairro periférico da cidade de São Paulo e de profunda vulnerabilidade social. E nesse modo, escolhemos uma questão nuclear que norteou todo o nosso trabalho: Quais os fatores de natureza histórica que conduziram ao isolamento da escola em si própria e são impeditivos de uma relação dialógica entre a escola e a família?

Nesse sentido, podemos mencionar que ainda hoje a relação entre a escola e família, se constitui de forma verticalizada, herança de uma cultura política oligárquica e autoritária construída ao longo de nossa história. Identificamos que, para os agentes escolares, em

especial na visão do gestor, as famílias precisam ser tuteladas. Além de ser consideradas incapazes de determinar/condicionar as decisões por parte do grupo que compõe, mesmo que o seu parecer, possa servir para validar as decisões tomadas. Como o Gestor corporifica em seu discurso ao dizer que mesmo que as instituições APM e CE não funcionem, ele tenta de alguma forma trazer os alunos, pais e professores e os funcionários para compor o grupo. E quando questionado sobre a participação da família, na construção da gestão democrática, declarou que as cobranças das famílias causam medo, agonia, que muitas vezes o pai quer participar, mas a escola não abre este espaço, mas em sua escola, ele deixa participar. Nessa esteira, encontramos a fala da professora Regina, quando questionada sobre a participação dos pais na escola e nas instituições auxiliares, em sua resposta deixou claro que a participação é péssima e a comunidade é muito alienada. Identificamos que em muitos casos a família tem uma função decorativa, ou seja não dispõe de tomada de poder expressivo.

Em relação à legislação, encontramos no Art. 12 da LDB 9394/96, em que está previsto a construção de aproximação entre a escola e a família. Entretanto assim como na LDB e, em outros documentos oficiais que se referem ao tema, relação escola-família, não explicitam com maior detalhamento com relação às inteirações entre essas instituições. Observamos que as famílias, principalmente as mais carentes não são legitimadas para apresentar propostas e assumirem uma postura mais ativa, na tomada de posição sobre os assuntos em debate. O que nos revela o discurso da funcionária Claudia ao declarar que a escola teria que fazer mais encontros informais para que todos entendessem que são pertencentes ao grupo e que tudo que fosse realizado na escola seria para o bem como do estudante.

Martins (2006), pontua que a construção de uma escola cidadã envolve um processo ideológico de formação de consciência pessoal e social e de reconhecimento desse processo em termos de direitos e deveres. Nesse sentido, entendemos que na escola em que hoje conhecemos urgem reformulações, cabe retomar o sentido de sua concepção para, que não se torne uma mera prestadora de serviço, como assevera Nóvoa (2007), ou um espaço onde os pais deixam os seus filhos para ir trabalhar como adverte Pombo (2014). Mas uma escola cidadã numa perspectiva freiriana, a construção de uma educação em, para e pela cidadania, que tenha por objetivo muito mais que alfabetizar, mas humanizar e conscientizar o sujeito como autor e construtor de sua própria história. Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. (FREIRE, 1987, p.10)

Como adverte Martins (2006, p. 49), hoje se pode afirmar que a cidadania é uma ideia em expansão. “A educação como um dos principais instrumentos de formação da cidadania,

sendo esta entendida como a concretização dos direitos que permitem ao indivíduo sua inserção na sociedade”. Entretanto como concebemos em nossa pesquisa, as ações políticas do universo escolar continua desvalorizando e tão pouco legitimando seus atores – família e estudantes como cidadãos. Justifica-se tal afirmativa diante do discurso do Gestor, ao proferir que se a educação conseguir transformar o aluno da periferia em cidadão dentro da escola, isto é, um ser humano que não é cidadão, já estará construindo uma escola cidadã e uma educação em cidadania. Neste contexto encontramos a fala da professora Regina, ao posicionar-se sobre o mesmo tema, declarou que , se traduz em educação em comportamento, de obediência, de respeito. Nesse contexto, o que nos impressionou é a concepção redutora de escola e de cidadania, em que tivemos a oportunidade de perceber, por meio das entrevistas dos sujeitos de pesquisa.

Assim, asseguramos que o desenvolvimento da pesquisa e a consolidação da dissertação de mestrado vieram para firmar nossas convicções de que o Projeto da Escola Cidadã não é uma utopia, um sonho impossível, mas que pode se tornar realidade, um horizonte, uma nova perspectiva de escola, uma ofensiva contra o modelo neoliberal de homem e de educação, que se transformou num verdadeiro projeto hegemônico a partir de meados do século XX.

Por fim , esta pesquisa foi desenvolvida com muito peleja e persistência, apesar da ambição inicial de conseguir responder a todas as hipóteses ora apresentadas, percebemos que, quanto mais estudamos e pesquisamos e fazemos as análises, tal realidade passa a ter inúmeros desdobramentos e se não tomarmos cuidado, sofreremos o risco de nos perdermos, por isso temos que focar em nosso objeto de pesquisa e inferir muita dedicação.

No desenvolvimento do projeto de pesquisa, que culminou com a presente dissertação, o que mais procuramos aprofundar foi à importância da construção de parceria entre a escola e a família nas decisões do rumo da escola e no processo educacional de seus filhos. Desse modo, defendemos que este material de estudo possa servir de base de pesquisa e inspiração para novos projetos e pesquisas na Área da Educação, que, sem dúvida nenhuma é um terreno extremamente fértil e havendo ainda muito que explorar por intermédio de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ANSARA, Soraia ; SILVA, Alessandro Soares. In:Escola e Comunidade: o difícil jogo da participação. *Formadores da Criança e do Jovem – Interfaces da Comunidade Escolar*. São Paulo: CENGAGE Learning, 2014.
- ABRAMO, C. W. “Uma saída para a educação”. *Folha de S. Paulo*, 9 set. 1991, p.3.
- ABRANCHES, Mônica. *Colegiados escolar: espaços de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*: Editora Gen LTC, 1981
- AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- BARROSO, João. O Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola construída In BARROSO, João. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*: Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional, 2005.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola da autonomia decretada à autonomia construída In BARROSO, João. *O estudo da Escola Porto*: Porto Ed., 1996.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita . *Educação, Democracia e Direitos Humanos*. São Paulo: Ática, 1991.
- BERNSTEIN, B. Les contradictions de l’héritage, in P. Bourdieu (org.). *La misère de monde* , Paris. Seuil, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1998
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERE, Marilza (Orgs) IN: “Interação Escola Família, Subsídios para práticas escolares”. Brasília. 2010. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task> Acesso 03 jun. 2015.
- CARVALHO, Maria Eulina P. “ Relações entre família e escola e suas implicações de gênero”, *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 143-155, 2000.
- CARTENAS, Tanius Karan. Uma Introdução ao Estudo e Análise de Discurso InTAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry. *Metodologias Qualitativas: teoria e prática*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.
- CHARLOT, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

DAL-FARRA, Rossano André Paulo; LOPES, Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: . Acesso em: 01 out. 2016.

DEMO, Pedro. *Introdução à Metodologia da Ciência*. São Paulo: ATLAS S.A, 1985.

Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/resumo-do-primeiro-capitulo-do-livro-de-pedro-demo-metodologia-do-conhecimneto/60730/xzz3cQJ9u37Q>> Acesso 05 jun. 2015.

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Tradução Ciro Mioranza, São Paulo : Ed. Livros Escala, 2009.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. *Escola Cidadã: Questões a Cerca da Educação Escola em Tempos de Crise Estrutural do Capitalismo* . Disponível em:

<http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1521.pdf> acesso e 20/05/2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FURMANN, Ivan. *Cidadania e Educação Histórica: Perspectiva de Alunos e Professores do Município de Araucária- PR* . Disponível em: >http://www.ppge.ufpr.br/teses/M06_furmann.pdf m acesso 16/05/2015.

GADOTTI, Moacir . Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.O Projeto da Escola Cidadã Como Alternativa ao Projeto Neoliberal – Educar Para e Pela Cidadania.GRUPO DE TRABAJO DE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Seminario Internacional – Buenos Aires, 27 y 28 de Octubre, 2000 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Instituto Paulo Freire Temario: “Tesis de la agenda hegemónica de internacionalización de la educación en América Latina”. Disponível em Out.2000.

<http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional120302349003Ps002/Escola_Cid_Neoliberalismo_2000.pdf>. Acesso em 29/10/2014.

GADOTTI, Moacir . *Escola Cidadã*. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões.(2015) “Educação para a cidadania: o conhecimento como instrumento político de libertação”Disponível em: <http://www.educacional.com.br/articelistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0050> acesso em 16/05/2015.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário In GENTILI, Pablo. “*Escola S.A*”, SILVA, Tomaz da Silva ; GENTILI, Paolo (org). Santiago, 2011.

GODARD, F. *La famille – affarrie de générations*, Paris, PUF, 1992.

GOLDANI, Ana Maria (1994). “As famílias Brasileiras: Mudanças e Perspectivas”.*Cad. Pesq.* São Paulo, n. 91, p., 7-22, Nov. disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/743.pdf>. > Acesso 12. jan. 2016.

IPEA. Retratos e Desigualdades de Gênero e Raça. disponível em: http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html> Acesso 12abril. 2016.

HABEMAS, Jürgen. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

LAHIRE, Bernard. “Crenças Coletiva e Desigualdades Culturais”

Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 983-995, setembro 2003 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso 22 abril. 2016.

LAHIRE, Bernard. “Reprodução ou prolongamentos críticos?”. *Educ. Soc.*[online]. 2002, vol.23, n.78, pp.37-55. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200004>. > Acesso 23 abril. 2016.

LAREAU, A. (2006). “A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas.” *Educação em Revista*, n. 46, p. 13-82. Belo Horizonte.

LIMA, Licínio Carlos de *Organização Escolar e Democracia Radical*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUIZ, Maria Cecília; CONTI, Celso (2007) “Políticas públicas e gestão democrática: o funcionamento do Conselho Escolar no sistema municipal de ensino. Educação no sistema municipal de ensino” In *Educação: Teoria e Prática*, v. 17, n. 29, jul-dez/2007, p. 33-50. Disponível em:

<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp>. > Acesso 10 maio 2016.

MANZINI, Eduardo José. *Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros*, 2003. Disponível em <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>> Acesso 20 abril. 2016.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação Para a Cidadania: O Projeto Político-Pedagógico Como Elemento Articulador In. *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico*: São Paulo: Papirus Editora, 2006.

MARX, Karl. O capital: *crítica da economia política*. Livro 1 In BAUER, Carlos; DINIZ, Cássio. História e Consciência de Classe na Educação Brasileira – Luta e desafios políticos dos

trabalhadores em educação de Minas Gerais (1979-1983). São Paulo. Editora José Luís e Rosa Sundermann, 2015.

MEDEIRO, Marcelo e OSORIO, Rafael. “Mudanças nas famílias Brasileiras: A composição dos arranjos domiciliares entre 1978 e 1998”. <http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0788.pdf> Acesso 13jan. 2016.

MONTANDON, C. ; PERRENOUD, P. *Entre Pais e Professores: Um diálogo Impossível?* . Oeiras. Celta, 1996.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. “A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas”. *Análise Social*, Lisboa, vol.XL, nº 176, p. 563-578. Disponível em jan/2005 <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710803Y0rTC2qf4Zv28UH0.pdf>>. Acesso 15 out. 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice .; NOGUEIRA, Cláudio, Marques . Martins., (2002) “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociologia*, ano XXIII, nº 78. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>> Acesso 13 jan. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice.(1998) “Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação”.*Paidéia*, vol. 8, n. 14-15, PP.91-103. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1998000100008>. > Acesso 14 jan. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO,Nadir. *Família & Escola – Novas perspectivas de análise*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Maria Coleta F. A; VIEIRA, Joice M.; BARROS, Luiz Felipe W. (2010). “Composição dos domicílios e núcleos familiares brasileiros: Revelação da PNDS 2006”. XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Caxambu – MG. disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2010/docs_pdf/tema_12/abep2010_2075.pdf> Acesso 14jan. 2016.

OLIVEIRA, Silvio. *Procedimentos Metodológicos- Abordagens Qualitativas*, 1999. Disponível em <http://www.ufjf.br/labesc/files/2011/04/Abordagem-qualitativa-e-quantitativa_p.58-621.pdf>Acesso 22abril. 2016.

OLIVEIRA, Ketiane Assmann M. ; ARRUDA, Marina Patrício.“*Ações e Práticas de Cidadania*”. Campinas, São Paulo: Editora Mercado das Letras, 2011.

- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso – Princípios & Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- PARO, Vitor Henrique . *O Principio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB*. São Paulo: Ática, 2005.
- PARO, Vitor Henrique . *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2005.
- POMBO, Olga. *O insuportável brilho da escola In. A Crise da Educação* Lisboa: Relógio d'água, 2014
- RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Freitas (2015). “A Relação família-escola na legislação educacional brasileira”(1988 -2014). Disponível em *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2016, vol.24, n.90, pp.30-58. ISSN 1809-4465. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>> Acesso 10 maio 2016
- RIBEIRO, Norberto;NEVES,Tiago;MENEZES, Isabel. “ Educação para a cidadania em Portugal”. *Círculo sem Fronteiras*, Lisboa, vol. 14, nº 3, p. 12-31. Disponível em: Dez/2014. <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/ribeiro-neves-menezes.pdf>> Acesso em out. 2015.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e Ensinar: Por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ROMÃO, José Eustáquio. ESCOLA CIDADÃ NO SÉCULO XXI - Unopar. Disponível em: 2001<http://www.unopar.br/2jepe/escola_cidada.pdf .Acesso 17/05/15.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo, Cortez, 2000.
- ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Educ, Cortez, 1995
- SÁ, Virgínio. A (Não) participação dos pais na escola: A eloquência das Ausências *In. As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico*: São Paulo: Papirus Editora, 2006.
- SAVIANI, Demerval: *As implicações do Novo PNE para o Brasil*, São Paulo , 2014
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez,1987.
- SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.
- SEABRA, Teresa. “Sociologia, Problemas e Práticas”, n.º 59, 2009, pp. 75-98 disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>> Acesso 20 abril. 2016.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2015
- SOUZA, Liliane Pereira, nº7, v.1, 2012, PP. 3-15. ISSN: 19835000, disponível em:

<[http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_simbolica_na_escola - Liliane Pereira.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_simbolica_na_escola_-_Liliane_Pereira.pdf)> Acesso 20 maio. 2016.

TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry. *Metodologias Qualitativas: teoria e prática*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

TEODORO, Antonio. *Educação em tempos de globalização neoliberal – Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília – DF: Liber Livro Editora Ltda, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. VON KROGH, G.; ICHIJO, K.; NONAK

_____. ARENDT, Hannah. Origens do totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. BARROSO, Luis Roberto. Diferentes, Mais Iguais: O Reconhecimento Jurídico das Relações Homoafetivas no Brasil. São Paulo, 2011.

_____. GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. São Paulo, 2004.

_____. Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In LIMA, J.A. (Org). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto ASA, 2002. p. 97-132.

_____. NÓVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sinpro – São Paulo, 2007.

_____. PARO, Vitor Henrique. Política Educacional e Prática da Gestão Escola. *II Simpósio internacional/V Fórum Nacional de Educação*. Mar 2008. Disponível em: <[http://www.arturmotta.com/wp-content/>Uploads/2012/08/texto-2-politica-educacional-e-pratica-da-gestao-escolar.pdf](http://www.arturmotta.com/wp-content/uploads/2012/08/texto-2-politica-educacional-e-pratica-da-gestao-escolar.pdf)>. Acesso 15 out. 2014.

_____. PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

APÊNDICE

Proposta: Perguntas para a entrevista semi-estruturada

1. Em sua opinião, o que é uma escola cidadã?
2. O que você entende por educação cidadã? Em sua opinião o que é uma educação em cidadania?
 - 2.1 Você conseguiria estabelecer alguma distinção entre educação em cidadania e educação cidadã?
3. Você conhece as normas que regulamentam a Associação de Pais e Mestres (APM), seus direitos e deveres e suas potencialidades de intervenção como associação?
 - 3.1 Qual sua posição e avaliação sobre a atuação da Associação de pais e mestres (APM) e do Conselho de Escola na Instituição escolar. Do seu ponto de vista estas instituições podem facilitar a participação de todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão da escola?
4. Do seu ponto de vista, de que maneira a escola oferta para as famílias esclarecimentos sobre a legislação vigente que propõe consolidar a democratização da gestão escolar.
5. Na sua perspectiva, quais os obstáculos que dificultam e os que facilitam a participação das famílias na gestão e nas atividades da escola? (esta pergunta seria para os funcionários, professores e gestores).
6. Na sua opinião, quais as funções da escola na formação dos estudantes tendo em vista o exercício de uma cidadania participativa e a redução das desigualdades sociais?
7. Na sua perspectiva, quais as possibilidades para estabelecer-se uma parceria dinâmica entre todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão democrática da escola?
8. Qual o valor que a escola tem para você tendo em vista a formação do seu educando(a) e em que aspecto acompanha e se envolve na vida escolar de seu(s) filho(s). Como você reage diante do sucesso/ fracasso no desempenho escolar de seu (s) filho(s)? (pais)

9. Escolha quatro palavras que significam para você participação das famílias na vida escolar
- a) () cidadania
 - b) () pertencimento
 - c) () conquista
 - d) () parceria
 - e) () colaboração
 - f) () troca
 - g) () contribuição
 - h) () Aproximação
 - i) () envolvimento
10. Que propostas você apresentaria para melhorar a relação entre a escola e a família :
- a) () reuniões periódicas entre as famílias e a gestão para discutir os rumos da escola, tais como:
regras e normas da escola, o seu funcionamento, os programas e métodos de ensino;
 - b) () reuniões de pais e mestres sobre o desempenho escolar dos alunos e outras informações que sejam relevantes, de preferência aos sábados;
 - c) () promover eventos com atividades de integração entre pais/ filhos e equipe escolar;
 - d) () organizar eventos onde os pais serão os palestrantes (histórias de sucesso);
 - e) () palestras sobre temas de saúde e educação no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto da aprendizagem das crianças;
 - f) () Envolver os pais em atividades que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar das crianças, como os deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais, etc.

- g) () reuniões periódicas para discutir o governo da escola, no que diz respeito à tomada de decisão em geral, Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola.

Questionário de caracterização dos sujeitos

1- **Sexo** () masculino () feminino

2- **Idade** _____

3- **Formação:**

a) Ensino Fundamental completo ()

b) Ensino Fundamental Incompleto ()

c) Ensino Médio completo ()

d) Ensino Médio Incompleto ()

e) Ensino Superior completo ()

f) Ensino Superior Incompleto ()

4- **Profissão** _____

5- **Caracterização familiar:**

a) Família Nuclear – constituída por pai, mãe e filhos ()

b) Família Monoparental feminino – constituída por mãe e filho(s) ()

c) Família Monoparental masculino – constituída por pai e filho(s) ()

d) Família Ampliada – constituída por pais e filho(s) e um membro da família que necessita de cuidados médicos e ou não tem onde morar ()

e) Família Recompuesta- constituída por novo matrimônio em que um ou os dois cônjuges levaram filhos do casamento anterior ()

f) Família Homo Afetiva – constituída por casal de gays ou de lésbicas ()

g) Outro _____

6- **Número de pessoas do agregado familiar** _____

7- **Renda familiar:**

a) Até um salário mínimo ()

b) Mais de 1 a 2 salários mínimos ()

c) Mais de 3 a 5 salários mínimos ()

d) Mais de 5 a 10 salários mínimos ()

- e) Mais de 10 a 20 salários mínimos ()
- f) Mais de 20 salários mínimos ()
- g) Sem rendimento ()
- h) Sem declaração ()

ENTREVISTAS

Entrevista: Sujeito 1 –(Gestor)

Realizada: Julho de 2016

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Gestor da Escola

1. Pesquisadora: Em sua opinião, o que é uma escola cidadã?

Gestor: Escola cidadã é aquela escola que envolve toda essa comunidade e transforma geralmente todo aluno como um cidadão e transforma essa busca, transformar a ideia de cidadão e inculcar isso no aluno.

2. Pesquisadora: O que você entende por educação cidadã? Em sua opinião o que é uma educação em cidadania?

Gestor: *Educação cidadã* eu acredito que seja aquela que envolve e busca mudar essa falta de possibilidades e por exemplo possibilidades dos nossos alunos da periferia principalmente de acesso aos bens e direitos que eles têm na realidade, então acho que a escola cidadã seria essa, que busca transformar, buscar, inserir esses nossos alunos na busca pelos seus direitos né, no seu estado de direito eu acredito que seja. Já, eu creio, *educação em cidadania* eu acho que está tudo ligado, se você pensar bem todas estão ligadas, essas questões que você está fazendo estão ligadas. Pois eu acho assim, que educação e cidadania é você justamente transformar esse pensamento desse aluno, no seu aluno para que ele realmente busque essa educação e que não fique só dependente, nem tanto da escola, a escola vai servir para transformar esse pensamento do aluno, para ele buscar esses direitos, desde o ensino fundamental até universidade eu acho. Todos nós sofremos com essa falta de ser cidadão e estar praticando a cidadania.

2.1 Pesquisadora: Você conseguiria estabelecer alguma distinção entre educação em cidadania e educação cidadã?

Gestor: Eu acho que existe, mas a diferença é mínima. Se você consegue transformar o cidadão dentro da unidade escolar, se você transforma este ser humano que não são cidadãos

até para a comunidade, pra escola e transforma ele em cidadão já está se fazendo uma escola cidadã e transformando a escola cidadã em cidadania. E ele (o aluno) irá se apropriar da cidadania dele, né, e ter essa participação como cidadão na escola, no bairro, na cidade, no país e ou em qualquer setor que ele vá.

a

3. Pesquisadora: Você conhece as normas que regulamentam a Associação de Pais e Mestres (APM), seus direitos e deveres e suas potencialidades de intervenção como associação.

Gestor: Acredito que sim, pois são tantos anos que a gente vem trabalhando com os conselhos da APM e do Conselho da Escola, a gente termina se apropriando e mais de cinquenta por cento de todo processo que é a APM e de como se processa ele colegiado que é a APM, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil que temos que organizar na escola, mas eu acredita que sim.

3.1 Pesquisadoras: Qual sua posição e avaliação sobre a atuação da Associação de pais e mestres (APM) e do Conselho de Escola na Instituição escolar. Do seu ponto de vista estas instituições podem facilitar a participação de todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão da escola?

Gestor: Aí é bem complicado, porque a gente tem uma dificuldade muito grande. Apesar de fazer a APM, de se montar a APM e se montar o conselho de Escola, a participação ainda deixa a desejar. E assim no primeiro momento há a dificuldade de se criar essa APM, isto é, de se montar essa APM e montar esse Conselho. E essa dificuldade se estende durante o período de execução dos trabalhos da APM de reunião. Porque geralmente você convoca para as reuniões e 30 por cento, 20 por cento que comparecem às reuniões, para deliberar sobre qualquer assunto. Então todo o trabalho da escola, ele termina sendo estancado, fica estancado quanto você convoca para as reuniões para tomar uma ... ou deliberar sobre alguns assuntos da APM. Aliás qualquer coisa da APM a gente briga muito e termina sempre ficando parado em algum momento porque a participação é muito difícil, a gente trazer os pais para participar, até os próprios professores para participar. Porque eles exigem a participação, mas na hora da convocação pára, realmente deliberar sobre qualquer assunto eles não comparecem, eles sempre tem uma desculpa para comparecer às reuniões, mas isso nas reuniões. Mas se eu tivesse que avaliar a atuação entre ótima, boa ou ruim, eu colocaria regular, porque não tem como colocar entre estes três porque boa não é, porque pra ser boa deveria estar setenta por

cento, mas eu acho que ela é regular, regular pra boa. Se a gente conseguir chegar num estágio bom, bom eu acho que é isso. Todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores), devem participar da gestão da escola, na verdade elas devem facilitar sim, na realidade o intuito de se ter a APM e o Conselho são a facilitação de um olhar diferenciado dentro da gestão pela unidade escolar né. Mesmo que não funcione a gente tenta de uma forma trazer alunos, pais, professores e seja lá qualquer funcionário ou todos os outros funcionários da unidade escolar, porque isso faz parte. Mesmo assim eu acredito que seria a função esta, facilitar, participar da gestão da unidade escolar, não sei se era bem isso que você queria.

4. Pesquisadora: Do seu ponto de vista, de que maneira a escola oferta para as famílias esclarecimentos sobre a legislação vigente que propõe consolidar a democratização da gestão escolar.

Gestor: Eu acredito que a escola propõe não assim... Nós fazemos geralmente as reuniões para estes esclarecimentos , para oferecer seja o esclarecimento melhor , para que eles entendam melhor a legislação que rege a unidade escolar, porque é muito fácil para o pai, ela sabe que existe uma escola mas muitas vezes ele não conhece o que fica por trás desse funcionamento dessa unidade escolar, que lei rege isso , o que a gente pode oferecer pra ele, o que ele tem de direito sobre isso porque muitas vezes o pai, ele tem tanto direito que ele nem conhece, uma das funções dessas reuniões periódicas que a gente faz é justamente pra isso, para mostrar pra ele quais são os direitos dele, a gente tenta.

5. Pesquisadora: Na sua perspectiva, quais os obstáculos que dificultam e os que facilitam a participação das famílias na gestão e nas atividades da escola?

Gestor: Os obstáculos, vamos começar por eles. É assim obstáculos que seja até a gente mesmo obstaculariza algumas vezes a participação desses pais na unidade escolar, porque muitas vezes, eu não digo aqui na minha escola, eu acho importante que o pai participe. Mas muitas vezes, muitas vezes os pais, eles querem participar e você não abre este espaço de participação , aqui a gente deixa participar, porque eu acho quanto mais informação que ele tiver ele vai ser um pai que vai buscar os direitos deles, buscar participar, pertencer à escola e se apropriar da escola . Então muitas vezes eu acho que o próprio sistema de governo, sistema de trabalho de muita gestão que rege as escolas dificultam. E assim os facilitadores são as outras coisas que a gente tenta fazer, nós tentamos buscar reuni-los, ir nas casas, a gente faz esse trabalho, infelizmente ou felizmente eles não comparecem aqui porque pra gente é muito importante que o pai venha na escola, é muito importante facilitar que eles adentrem a escola,

participe da escola, se aproprie da escola aí diminuiria tantos problemas que a gente tem quanto gestores né, você termina tendo vários problemas pela falta dessa apropriação do pai da escola dos filhos dele. Então eu acho que tem que se facilitar , eu acho que a gente tem ... A gente cansa, às vezes, muitas vezes a gente cansa, até como desabafo. Mas assim você cansa de nadar, nadar e terminar não conseguindo nada, mas assim parece que é um trabalho nosso mesmo, esse de buscar, buscar hoje a gente prepara para ver se amanhã ou não esteja mais aqui ou tantos outros diretores também não estarão também, mas assim quem sabe no futuro a gente tenha um pai que realmente se aproprie, mas se aproprie duma forma de participar realmente da unidade escolar. E às vezes o gestor dificulta um pouquinho porque ele tem medo de alguma ... Daquele pai que cobra , eu não acho que é legal, acho que tem que cobrar mesmo , não é que o pai vai cobrar uma coisa, ele vai ser teu amigo, eu acho que você tem que construir esse vínculo de amizade, é importante, a cobrança ela faz parte da cidadania, ela faz parte do ser cidadão, ela faz parte de realmente se apropriar, quando você tem alguém que às vezes você deixa passar alguma coisa e ele te fala por aqui tal faltando isso é importante, e muitos gestores tem medo disso. É o pai que cobra dá medo, dá agonia e a gente não pode ter esse medo porque se não o pai nunca vai se apropriar. A gente cobra muito do pai, mas não quer que ele cobre da gente, então eu acredito que esse, essa facilitação como gestor a gente tenta praticar , eu acho que muitos colegas até tentam mais ainda é um pouco difícil.

6.Pesquisadora: Na sua opinião, quais as funções da escola na formação dos estudantes tendo em vista o exercício de uma cidadania participativa e a redução das desigualdades sociais?

Gestor: É vista, está posto que a escola é o principal caminho para extinguir as desigualdades sociais né! Creio eu. Então escola tem que funcionar como esse canal de esclarecimento, de abrir o espaço de discussões dos seus alunos de seu próprio público para que ele perceba que ele não está sozinho, que ali que ele vai aprender , que ali que ele vai descobrir os caminhos que eles devem trilhar após a unidade escolar, porque a realidade da escola é o que? O primeiro passo para uma sociedade, para você entrar na sociedade, digamos assim. Então ele inicia na escola, ele estabelece esse vínculo escolar, esclarece , abre ele como se fosse um legue, para que ele possa sair da escola realmente ele possa brigar por essa desigualdade, como? Através do conhecimento, através da socialização com o todo, através da das descobertas que ele tem dos vários tipos de etnia que tem dentro de uma escola , dessa multi-função que eu acho que a escola tem, esclarecendo dentro do universo sociedade, e a partir da aí a escola é o principal vínculo, é vamos dizer assim, desbloqueador da mente do aluno para que ele consiga fazer uma

sociedade menos desigual né, porque a pluralidade, ela vai existir dentro da unidade eles vão aprender com isso, ele vai aprender com todas as outras coisas dentro da unidade e quando ele chegar lá fora ele vai se saber, se ele é pertencente aquela sociedade e ele tem que ser igual dentro da legislação, sendo que nem precisaria nem de legislação para ser igual né, porque eu acho que a legislação é meio forçoso quando você utiliza a legislação para deixar essa desigualdade social né, é não deveria, mas ... Existe e está posto! Tem que abrir a escola como um canal pra cessar desigualdade geral.

7. Pesquisadora: Na sua perspectiva, quais as possibilidades para estabelecer-se uma parceria dinâmica entre todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão democrática da escola?

Gestor: Eu acho que a pergunta ela é importante, mas é tão complicada você estabelecer isso, porque assim a própria, o próprio sistema ele já não dá essa autonomia pra escola, é não dá esse espaço, porque é muito fácil você dizer. Acho que foi isso que você falou?

Pesquisadora: Quais as possibilidades para estabelecer uma parceria dinâmica?

Gestor: Então até dá para você estabelecer no seu bairro com o seu ... Aqui dentro do bairro que nós estamos há diversas possibilidades para gente trabalhar com os centros comunitários, eu acho que é essa questão com polícia, com até os comerciantes que vivem na redondeza, no entorno da unidade, mas é que diminui um pouco até essa desigualdade da pergunta anterior, é isso que vai diminuindo essa parceria, porém é difícil você conseguir parceria fora, quando você vai fora do seu bairro tá, até mesmo dentro do próprio estado você não consegue parceria do estado com o estado é muito difícil, você não consegue nenhuma parceria nesse sentido, então você termina sendo é, é ... Você não tem tanto avanço quanto você sai daquele entorno sei, você conhece aquele povo, quando você vai além do seu entorno mais difícil. Eu acho que foi essa a questão.

Pesquisadora: você falou que acredita na possibilidade de uma parceria. Mas de que forma ela poderia ser estabelecida entre todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão democrática da escola?

Gestor: A construção é sempre através de conversa, a iniciativa entre escola e comunidade, tanto que agora a gente está tendo, estamos planejando para o segundo semestre um seminário, vai ser o primeiro seminário nosso, aqui da nossa unidade pra realmente juntar os parceiros da

comunidade para que através dessa, desse seminário, desse encontro digamos assim as possibilidades aconteçam dentro da escola, dentro da comunidade e dentro do ... Eu acho que aí sim a gente começa a sair, porque nós estamos construindo isso e essa igualdade tanto que o primeiro tema que a gente tem é “Igualdade de Direitos”, que seria feito da comunidade que a gente passa. Essa pauta de igualdade existe a partir da gente mesmo, a partir da comunidade, a partir da comunidade escolar onde muitas vezes não acontece. Então há a possibilidade e uma das possibilidades para o segundo semestre agora é justamente esse seminário, esse encontro né, que nós iremos fazer com os diversos parceiros que a gente tem na comunidade no entorno da escola pra buscar esse, sabe essa parceria na segurança, a segurança vai ser uma das coisas que serão discutidas, a igualdade de direitos que a gente vai discutir, porque nós temos alunos que a gente todos os dias tem problemas em relação a tráfico, mas a igualdade de direito em saber o que ele pode dos equipamentos que tem no torno, pra ele não ter uma vida desregrada, uma vida do crime, pra poder buscar realmente tornar esse aluno um cidadão. Ele tem alguns caminhos que podem trilhar que não o crime, porque muitas vezes optam pelo crime porque eles não tem, não conhecem né os direitos e nós não temos os verdadeiros parceiros né, da comunidade. Muitas vezes eu tenho aqui um supermercado da região que é um dos parceiros nosso que empregam nossos alunos, os bons alunos eles estão empregando e isso já é uma parceria muito grande e esse encontro vai servir para isso, para ampliar esse leque de parceria.

8. Pesquisadora: Escolha quatro palavras que significam para você participação das famílias na vida escolar:

Gestor: Pertencimento, parceria, colaboração e envolvimento.

9. Pesquisadora: Que propostas você apresentaria para melhorar a relação entre a escola e a família:

Gestor: a) reuniões periódicas entre as famílias e a gestão para discutir os rumos da escola, tais como: regras e normas da escola, o seu funcionamento, os programas e métodos de ensino.

b) reuniões de pais e mestres sobre o desempenho escolar dos alunos e outras informações que sejam relevantes, de preferência aos sábados.

c) promover eventos com atividades de integração entre pais/ filhos e equipe escolar.

f) Envolver os pais em atividades que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar das crianças, como os deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais etc.

Entrevista: Sujeito 2—(Dona Luiza)

Realizada: Julho de 2016

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Mãe de aluno

1. Pesquisadora: Em sua opinião, o que é uma escola cidadã?

Dona Luiza: Assim na minha opinião uma escola cidadã é uma escola pra comunidade né. É o que eu penso, é para o ensino, para ensinar a comunidade, é procurar melhorar as coisas para região que a gente mora, para cidadania, para as pessoas, penso assim né.

2. Pesquisadora: O que você entende por educação cidadã? Em sua opinião o que é uma educação em cidadania?

Dona Luiza: No meu entendimento *educação cidadã* é o que os professores passam para o aluno né. Educação, trás coisas novas para as crianças, para os adultos que agora estão estudando, é o que eu penso, é a minha opinião. Agora *educação em cidadania*, como que vou te explica? Eu não entendo assim muito bem assim o que significa a coisa assim, mas o que eu penso eu vou te falar. Você perguntou educação em cidadania é uma educação no todo, eu creio que seja isso! No meu entendimento né. Assim de passar pro cidadão as coisas que acontecem, o que os professores aprenderam para passar pra gente, o cidadão. Assim é o que eu penso.

2.1 Pesquisadora: Você conseguiria estabelecer alguma distinção entre educação em cidadania e educação cidadã?

Dona Luiza: No meu ver eu acho que cidadão seria assim pra uma pessoa ou duas pessoas e cidadania seria pra várias pessoas.

3. Pesquisadora: A sra. conhece as normas que regulamentam a Associação de Pais e Mestres (APM), seus direitos e deveres e suas potencialidades de intervenção como associação.

Dona Luiza: Sim, eu conheço sim algumas coisas, eu participo. A APM é pra ser usada assim na escola com os alunos né, é se passado pra APM bem para os pais que participam o que se

acontece na escola, o que vai ser feito na escola , os eventos que tem na escola, tudo isso é passado pra quem participa da APM, como nós que vem nas reuniões quando é marcado.

3.1 Pesquisadoras: Qual sua posição e avaliação sobre a atuação da Associação de pais e mestres (APM) e do Conselho de Escola na Instituição escolar. Do seu ponto de vista estas instituições podem facilitar a participação de todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão da escola?

Dona Luiza: Eu acho que estas instituições ajudam, ajuda sim. Pode facilitar no fato da gente tá sabendo o que se passa na escola, na gestão da escola, na direção , com os alunos, o que precisa na escola. Os pais e as pessoas que participam dessas reuniões, ficam sempre sabendo o que se passa na escola em que o filho estuda, é importante a gente saber , não só trazer a criança pra escola, deixa e pronto, não a gente tem que saber o que se passa na escola, o que o aluno tá fazendo na escola, o que a escola está fazendo para melhorar a situação do aluno, um todo né a direção, a gestão da escola, é importante a gente tá sabendo.

4. Pesquisadora: Do seu ponto de vista, de que maneira a escola oferta para as famílias esclarecimentos sobre a legislação vigente que propõe consolidar a democratização da gestão escolar.

Dona Luiza: O diretor deixa claro as leis. A escola está sempre em contato com os pais. Os pais estão sempre procurando a direção da escola se informando com o diretor sobre o que se passa , como está o filho na escola, vem visitar a escola, nós pais também temos o direito de tá assistindo um aula, passar uma tarde com eles, pra ver como que é, como que ta. Então essa escola, aqui mesmo, ela faz isso. A hora que precisar o diretor tá sempre disposto a atender e bem atender, atender muito bem. Ele atente muito bem, passa em visita, mostra a escola, chama os pais pra tá aqui, têm eventos os pais são convidados, eu já vim em vários. Então eu acho importante.

5. Pesquisadora: Em sua opinião, quais as funções da escola na formação dos estudantes tendo em vista o exercício de uma cidadania participativa e a redução das desigualdades sociais?

Dona Luiza: Olha a escola procura sempre ta fazendo o que pode, só que precisa também a colaboração do aluno né. O aluno que tiver interesse vai ser um conjunto vão trabalhar junto e vão conseguir, mas a escola faz o que pode pra ta ajudando o aluno pra que o aluno venha

aprender e sair daqui formado e fora ter também uma profissão digna né! Mas o aluno precisa participar porque só a escola não adianta a escola se esforçar, trazer professores bons , trazer eventos, trazer coisas que vai apresentar pra eles , coisas boas pra eles e eles não aceitarem e não procurar fazer. Então escola procura aqui, pelo menos essa escola a tá se envolvendo com o aluno pra ter uma parceria entre os dois, alunos, professor, direção pra ta saindo formantes daqui e muito bem, porque já saiu muitos formantes dessa escola, pessoas que já ta em faculdades boas,daqui da escola né. Então isso é muito importante e gratificante para gente pais que mora na periferia né. Somos de uma classe que não, vamos dizer assim, que pode tapagando uma escola boa e sair de uma escola de periferia e tá numa faculdade que um rico pode pagar, então isso é gratificante, eu já vi isso aqui nessa escola, de alunos passar em curso e em faculdades que um rico não consegue e isso é maravilhoso. A escola pode reduzir as desigualdades sociais sim, pode, pode sim, porque têm professores excelentes, professores bons que se empenham , que amam fazer isso, trabalham porque ama entendeu? Então consegue, não só porque é uma escola de periferia , porque pode, porque tem professores bons, pode.

6. **Pesquisadora:** Na sua perspectiva, quais as possibilidades para estabelecer-se uma parceria dinâmica entre todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão democrática da escola?

Dona Luiza: Possibilidade tem, como aqui nessa escola oferece, tá sempre convidando os pais né, pra ta vindo, pra ta participando, tem sempre palestra, tem sempre pessoas pra apresentar coisas diferentes que tem fora que os alunos não podem pagar. Então tudo isso é importante. Aqui tem.

7. **Pesquisadora:** Qual o valor que a escola tem para você tendo em vista a formação do seu educando (a) e em que aspecto acompanha e se envolve na vida escolar de seu(s) filho(s). Como você reage diante do sucesso/ fracasso no desempenho escolar de seu (s) filho(s)?

Dona Luiza: O valor da escola pra mim é maravilhoso para os meus filhos. Eu tenho quatro filhos, dos estudaram aqui e um estuda e o outro não. Sempre bons alunos, são bons alunos, já fizeram faculdade estão estudando na área que sempre quis e isso por quê? Por causa da escola, se a escola não oferecesse pra eles uma boa educação , não oferecesse pra eles como eles saíssem fora para encontrar o que eles querem, eles não teriam essa possibilidade, eles teriam assim ... Não vamos dizer marginais , dizer assim uma pessoa que não quisesse vencer, não quisesse vencer né. Os meus filhos graças a Deus estudou aqui nessa escola e são uns homens.

Eu acompanho a vida escolar dos meus filhos, to sempre perguntando pra eles as coisas que se passa na escola, tô sempre vindo a escola conversando com o diretor, tô ligando para o diretor, vou pra escola, participo de eventos, participo na outra escola, participo no que tem na escola, tô sempre olhando os cadernos dos mais novos, porque os mais velhos eu só pergunto, eles fala mais eu tô sempre perguntando alguma coisinha, tô falando pra eles você precisa fazer uma faculdade, você precisa estudar mais, aí você precisa tá sempre orientando eles em alguma coisa. O desempenho escolar dos meus filhos são bons, em relação o que a escola pode oferecer pra eles. Agora em relação vamos se dizer assim ao governo, a prefeitura isso aí ta deixando muito a desejar. Se não fosse a escola e a direção , um todo da escola para ajudar os nossos filhos eles não sairiam daqui formados. Eu já passei por fracasso escolar com meus filhos, eu passei por isso. Chegou um tempo que meus filhos passou por uma decepção e eles caíram no rendimento. O que, que eu fiz? Procurei a coordenação a da escola, procurei a direção da escola conversei, expliquei a situação e eles chamaram meus filhos, conversaram, orientaram e eles começaram a melhorar o desempenho deles na escola. Agora eles têm sucesso, eu reajo assim, eu não tenho nem palavras, porque mãe é assim, não tem nem palavras, mãe fica besta com que acontece com os filhos, eu fico muito feliz , porque o que eu não consegui pra mim meus filhos tá conseguindo então isso pra mim assim não tem preço. Sou sentimental em relação a eles é claro que fico feliz, minha reação é imediata, eu fico feliz, abraço, falo filho continue não desista e a escola, eu procuro a direção da escola, sempre que meus filhos vão fazer alguma coisa que eu preciso da escola, eu volta a escola e falo com diretor, olha meu filho conseguiu , obrigada porque o senhor me ajudou e tá fazendo um curso maravilhoso e eu nem imaginava que iria conseguir e ele conseguiu. Aí eu venho agradecer a direção da escola.

8. **Pesquisadora:** Escolha quatro palavras que significam para senhora participação das famílias na vida escolar:

Dona Luiza: Conquista, parceria, colaboração e aproximação.

9. **Pesquisadora:** Que propostas você apresentaria para melhorar a relação entre a escola e a família :

Dona Luiza: b) reuniões de pais e mestres sobre o desempenho escolar dos alunos e outras informações que sejam relevantes, de preferência aos sábados.

f) Envolver os pais em atividades que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar das crianças, como os deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais etc.

Entrevista: Sujeito 3–(Sr. Antonio)

Realizada: Julho de 2016

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Pai de aluno

1. Pesquisadora: Em sua opinião, o que é uma escola cidadã?

Sr. Antonio: Aquela que faz mais parte comunidade que traga a comunidade mais próxima a ela, principalmente um bairro como esse que é carente, ela tem que ser mais aberta para o povo, pra poder trazer mais pais pra escola, pro pai conhecer mais a escola, pra que ele ante de fazer uma crítica ou falar qualquer coisa ele conhecer mais o trabalho dos funcionários já que tem na escola. Porque é fácil você jogar uma pedra e não saber o que está sendo construído dentro dessa obra. Acho que tem que trazer mais os pais pra dentro da escola, abrir mais no final de semana, para os pais conhecerem o trabalho dos funcionários.

2. Pesquisadora: O que você entende por educação cidadã? Em sua opinião o que é uma educação em cidadania?

Sr. Antonio: *Educação cidadã* é começando de casa, os pais já ensinando os filhos serem educarem dentro de casa, que tem muitos pais que pensa que ponho meu filho na escola e a escola é obrigada a educar meu filho não. A educação vem primeiro do cidadão de casa, um bom cidadão tem uns bons pais e os pais ensinar os filhos pra depois que chegar na escola a respeitar os professores e terminar sua educação. *Educação em cidadania* é a criança que já ta pronta pra sair pro mundo aquela que já está mais pronta para sair pro mundo já sabendo já respeitar o próximo é que aí ela já teve uma educação boa dos pais e teve auxílio muito bom da escola, ela já ta pronta mesmo, automaticamente ele vai tá pronta pra cidadania após o término do ensino, ela ter após os dezesseis anos, aí ela ta habita á cidadania, com dezesseis anos a criança já está apita a cidadania.

2.1 Pesquisadora: O Sr. conseguiria estabelecer alguma distinção entre educação em cidadania e educação cidadã?

Sr. Antonio: Sim, porque a educação em cidadania se ela vem como eu disse de dentro de casa com ajuda dos pais, a criança com dezesseis anos ela vai ta com uma cidadania boa, porque

com dezesseis anos você vota, a criança vai ter outra cabeça, vai ter outras influências. Agora uma criança que vem uma educação fraca de dentro de casa com aquela cabeça mal tratada, judiada, quando ela chegar perto daquela criança que já tá com uma educação diferente de casa, mesmo que ela esteja estudando junto ela, ela não está como a outra, ela está diferente, a cabeça dela tem que frisar outras coisas até arrumar. Por isso que tudo se envolve no começo dos pais , do pai pra escola.

3. Pesquisadora: Sr. conhece as normas que regulamentam a Associação de Pais e Mestres (APM), seus direitos e deveres e suas potencialidades de intervenção como associação.

Sr. Antonio: Não, não conheço.

3.1 Pesquisadoras: Qual sua posição e avaliação sobre a atuação da Associação de pais e mestres (APM) e do Conselho de Escola na Instituição escolar. Do seu ponto de vista estas instituições podem facilitar a participação de todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão da escola?

Sr. Antonio: Sim, se tiver um conjunto, eles podem sim, tendo uma pessoa boa pra administrar a APM entendeu? Uma boa pessoa na parte da tesouraria , pode sim, pode fazer um conjunto ótimo, porque através da atuação da APM pode ser usado pra fazer, vou até voltar naquele assunto pra abrir a escola pro povo, vai ter atividade, vai ter um conjunto, na onde que a pessoa vai conhecer a escola e saber onde está usando aquele dinheiro da APM, pra não pensar que a funcionária está levando aquele dinheiro da APM, não o dinheiro está sendo usado pra cuidar do povo. Onde muitos pais vai dar até mais, aqueles que nunca ajudou na APM , vai falar, nossa olha aquele brinquedo é da escola que estamos brincando nesse final de semana, eu não ajudava na APM agora vou ajudar , vai que ele dava dez reais, agora vai dar cem. O conselho sim é ótimo eles me ajudam muito com os filhos meus, quando eu venho aqui eles me atendem muito bem, me encaminham para os lugares certos que devo ir , até na parte de médico e muitas coisas o Conselho de Escola me aconselha antes de fazer uma decisão, uma coisa . Então o Conselho de escola ajuda eu muito , vou falar pra você até na parte de casa, um probleminha em casa, uma boa conversa com o Conselho de Escola.

4. Pesquisadora: Do seu ponto de vista, de que maneira a escola oferta para as famílias esclarecimentos sobre a legislação vigente que propõe consolidar a democratização da gestão escolar.

Sr. Antonio: Sim, aqui sim, aqui o que eles faz deixa bem claro, o que eles faz eles brinca, orienta quando a pessoa não entende o que vai fazer, eles chamam, conversa, em tempo disponível. Nessa parte essa escola aqui ta bom.

5. Pesquisadora: Em sua opinião, quais as funções da escola na formação dos estudantes tendo em vista o exercício de uma cidadania participativa e a redução das desigualdades sociais?

Sr. Antonio: Com certeza, eles se esforçam muito. Vou começar a falar lá de baixo, desde a faxineira, cozinheira ao diretor todos aqui tem obrigação, eles conseguem sim, conseguem sim, só que tem muitos alunos que não conseguem. Mas é igual eu falei lá atrás pra conseguir isso aí tem que ter ajuda do pai e da mãe, não só da escola, e a escola aí está sobrecarregando a escola, entendeu? Então o que, que vocês têm que fazer ? É o ponto que eu volto naquela pergunta do Conselho com a APM , abrir a escola, forçar o pai sair da toca, vem, vem ver o que, que o seu filho está fazendo, não é só mandar o caderno e a borracha e falar vai! Vai filho pra escola, vai aprender ser educado. Vem conhecer a faxineira , você conhece a faxineira que trabalha na minha escola? Você a pessoa que faz a comida pro seu filho comer ? Não. Então como você criticar a minha escola? Então é abrir, conhecer, já comeu no prato de comida que seu filho come na escola? Não. Então sim tem como, mas tem que ter o pai aqui, trazer ele pra conhecer . Então todos dá fazer. A escola tem aprovação totalmente. Se a escola não tiver estrutura , se não tiver uns bom professor , não tiver um bom orientador que seja um ótimo faxineira, a escola não tem capacidade nenhuma, como a senhora vai sentar numa mesa como diretora se a mesa estiver suja, porque a faxineira não limpou direito. Se queimar uma luz e não tiver um bom eletricista na escola pra trocar, como você vai enxergar ? Então a escola tem que ta pronta para esperar sempre aquele aluno , que você não sabe se ele vai vim de uma família rica ou de uma família pobre, mas a escola tem que tá preparada pra esperar aquele aluno, não importa a origem dele, se ele é branco, se ele é preto, , se ele é gay. A escola vai ter que tá preparada esperando aquele aluno. Então sim, no momento hoje nem todas mas muitas escolas do estado tá pronta sim, com o pouco material os professores e os diretores tem em mãos , mas sim eles estão de parabéns.

6. **Pesquisadora:** Na sua perspectiva, quais as possibilidades para estabelecer-se uma parceria dinâmica entre todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão democrática da escola?

Sr. Antonio: eu faria assim férias, o que, que o professor faz nas férias? Eu te faço esta pergunta. Ele trabalha, não trabalha? As férias não é só pras crianças?

Pesquisadora: Não, o professor tem férias junto como aluno. O professor fica em casa, mas a escola fica aberta e quem trabalha é a equipe administrativa.

Sr. Antonio: O que eu faria nas férias, são quase 30 dias de férias, se pegasse dois finais de semana e abrisse mais escola para conhecer mais um pouco. Abrir a escola e fazer oh, este aqui é o meu professor de matemática, esse aqui é de inglês, esta aqui é minha diretora. Se você puxar hoje tantos, tem alunos que não conhece nem coordenador da escola. Então o que acontece, fica difícil, então se abrir mais vai conhecer. A pessoa conhece quem é o diretor mas não sabe quem é a vice. Quem é? Então eu insisto naquela questão abrir mais, trazer mais, fazer a parte dela. Agora se o pai ou a mãe não quiser participar não tem como ir buscar em casa.

7. **Pesquisadora:** Qual o valor que a escola tem para você tendo em vista a formação do seu educando (a) e em que aspecto acompanha e se envolve na vida escolar de seu(s) filho(s). Como você reage diante do sucesso/ fracasso no desempenho escolar de seu (s) filho(s)?

Sr. Antonio: Totalmente desde o pré até terminar. E hoje com isso tudo já tá difícil imagina sem. Vou nas reuniões, quero saber, pra mim poder jogar uma pedra, quero saber onde tô jogando a pedra, quero saber tudo. Se um filho meu desrespeitar um professor, eu não vou mentir não eu bato. Na minha falta, na minha ausência o pai é o professor, na ausência da mãe, a mãe é a professora, então eu penso assim, eu fui educado assim. A escola é tudo, a escola é a estrutura do pai, da mãe, é a segunda casa, a escola é a segunda casa, não tem como, ali tatudo. Eu tento conversar orientar, nunca desanimar ele, você nunca pode desanimar uma criança, falar aquele burro, aquele tá atrasado, nunca. Tendo animar ele e naquela parte mais difícil que ele tá é aonde você vai ajudar ele. E olha que se tiver forte, você diz não tá forte ainda, tá fraco, você vai ter que levantar mais ele. Você nunca fala pro filho tá bom, não ainda tá fraco, mesmo você sabendo que tá bom, você tem que falar que tá fraco pra ele se esforçar mais. Se ele ganhou oito, amanhã ele vai ganhar um dez e você vai falar ainda não tá bom, tá fraco filho, vamos sentar mais, conversar mais, onde ele vai falar agora tô bom e onde ele vai ter aquela

queda maior. No sucesso não pode ser muito alegre, se abraça dá um parabéns e tá ótimo, não pode ser muito disponível, no lugar de dar um presente de mil e dou um de quinhentos, não vamos esperar mais pra frente.

8. Pesquisadora: Escolha quatro palavras que significam para senhora participação das famílias na vida escolar:

Sr. Antonio: Cidadania, pertencimento, colaboração, aproximação.

9. Pesquisadora: Que propostas você apresentaria para melhorar a relação entre a escola e a família :

Sr. Antonio: f) Envolver os pais em atividades que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar das crianças, como os deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais etc.

g) reuniões periódicas para discutir o governo da escola, no que diz respeito à tomada de decisão em geral, Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola.

Entrevista: Sujeito 4—(Dona Marta)

Realizada: Agosto de 2016

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Mãe de aluno

1. Pesquisadora: Em sua opinião, o que é uma escola cidadã?

Dona Marta: Uma escola cidadã na minha opinião é que abre as portas para os pais, para os pais participarem tanto da vida dos filhos, quanto da escola, para tá por dentro de tudo que acontece na escola.

2. Pesquisadora: O que a Sra. entende por educação cidadã? Em sua opinião o que é uma educação em cidadania?

Dona Marta: Educação cidadã... Quando os professores, eles estão abertos a ouvir os pais né, porque os pais conhecem os filhos, então os pais sabem o que os filhos buscam é na escola. Então na opinião é quando os professores e a direção da escola estão abertos a ouvir os pais. Educação em cidadania eu acredito que é um conjunto de um todo, é quando os dois trabalham

juntos pra sociedade, principalmente para formar a criança até o adulto, então essa é minha opinião. Educação em cidadania é quando os dois trabalham juntos, escola e pais.

2.1 Pesquisadora: Você conseguiria estabelecer alguma distinção entre educação em cidadania e educação cidadã?

Dona Marta: Educação em cidadania e educação cidadã? Bom eu acho que , não sei se vou falar correto, mas eu acredito que sim, eu acredito que escola em cidadania trabalha de um modo geral pra todos em cidadania,então são pra todos, cidadão é uma pessoa, eu acredito assim, então eu trabalho pra uma pessoa é se volta para uma pessoa só. Pra um aluno,vamos se dizer assim, talvez seja meu modo de pensar.

3. Pesquisadora: Você conhece as normas que regulamentam a Associação de Pais e Mestres (APM), seus direitos e deveres e suas potencialidades de intervenção como associação.

Dona Marta: Eu já ouvi falar muito mas nunca me interessei, isso seja uma falha não só minha ,mas eu acredito de muitos pais, nunca me interessei pela APM. Então sei falar sobre esse não sei se é um projeto, é uma associação sobre ele ou melhor quase nada, ou nada.

3.1 Pesquisadoras: Qual sua posição e avaliação sobre a atuação da Associação de pais e mestres (APM) e do Conselho de Escola na Instituição escolar. Do seu ponto de vista estas instituições podem facilitar a participação de todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão da escola?

Dona Marta: Podem, elas podem sim, podem e deveria, eu acho que as escolas deveriam expor mais estes temas sobre a APM, sobre o Conselho, eu mesmo sou leiga em relação a isso. E eu gostaria de participar mais. Aqui nesta escola por exemplo eu tenho mais acesso sabe por que eu já fui aluna daqui,eu entro aqui a hora que eu quero, por exemplo eu tenho liberdade de sentar numa sala de aula do lado dos meus filhos, então assim , mas eu acredito que tem escola que fecham muito as portas para os pais. Então eles poderiam expor mais estes assuntos, esses temas, sobre APM, sobre Conselho de Escola, para que os pais se interessassem mais da vida do filho dentro da escola.

4. **Pesquisadora:** Do seu ponto de vista, de que maneira a escola oferta para as famílias esclarecimentos sobre a legislação vigente que propõe consolidar a democratização da gestão escolar.

Dona Marta: Em relação a isso que você falou? Eu já participei muito, então pra mim foi apresentado muito, e eu já participei. Então na minha opinião essa escola é igual eu te falei, ela deixa as portas abertas para os pais sim! Eu sou participante disso, eu só não me interessei muito pelo que eu te falei, pela associação da APM os Conselhos de professores de classe, é isso!? Não que a escola não abriu as portas, abriu, eu que não me interessei nunca por esses temas, mas igual eu te falei, eu tenho liberdade de entrar, a escola está sempre entrando em contato comigo, me ligando pra falar o que acontece na escola e o que não acontece, então em relação a isso eu não tenho o que falar, eles estão sempre de portas abertas.

5. **Pesquisadora:** Em sua opinião, quais as funções da escola na formação dos estudantes tendo em vista o exercício de uma cidadania participativa e a redução das desigualdades sociais?

Dona Marta: Sim, a escola. É pra falar dessa escola. Então assim eu fui aluna dessa escola, eu já sou mãe de aluna dessa escola, então por morarmos num bairro onde moramos, mesmo que as situações ... Não é fácil! Mas depende muito de quem está na direção da escola, de quem está aqui e preparando os alunos. Então assim esta escola, ela me preparou, hoje eu tenho uma profissão digna, hoje eu tenho diploma, hoje eu sou, quem eu sou e começo aqui nesta escola, então a escola, esta escola, ela colaborou muito pra quem eu sou hoje, esta escola tem sim esse papel de formar jovens e cidadãos de bem sim, por que eu sou uma dessas.

6. **Pesquisadora:** Na sua perspectiva, quais as possibilidades para estabelecer-se uma parceria dinâmica entre todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão democrática da escola?

Dona Marta: Sim, existe sim! Da parte da escola sim, igual eu te falei, a escola está sempre ... Essa escola sim, eu vou falar dessa escola! Esta escola está sempre pronta a ter essa parceria com os pais, muitas vezes os pais que não estão dispostos a pagar um preço pra entrar em comum acordo com a escola, mas a escola está sempre pronta. Por exemplo aqui aos domingos há um projeto .É alguma coisa da família, Escola da Família, isso é uma grande porta, por que nós moramos num bairro carente, aonde os jovens, os adolescentes não tem acesso a cultura, a um teatro, a um cinema, geralmente são mães que criam seus filhos sozinhas, são pais

drogados, alcoólatras. Então essa escola ela abre, abre esse projeto e os filhos que não tem possibilidade de ir lá fora , porque não tem o dinheiro da condução, não tem bilhete único, eles tem a possibilidade de estar aqui de estar aqui na escola fazendo esses eventos participando de capoeira, e aulas de pinturas, de tricô, tem várias coisas aqui na escola, que eu já vim participar, por exemplo então esse é um meio, então há festividade , há eventos na escola, então esse é um meio que a escola abre pra que a sociedade e o aluno, pais estejam mais juntos.

7. Pesquisadora: Qual o valor que a escola tem para você tendo em vista a formação do seu educando (a) e em que aspecto acompanha e se envolve na vida escolar de seu(s) filho(s). Como você reage diante do sucesso/ fracasso no desempenho escolar de seu (s) filho(s)?

Dona Marta: Me envolvo muito, eu sou uma mãe que apesar , como eu falei esse dois eventos que eu não participo, não tenho conhecimento por não me interessar muito né, mas assim eu me envolvo muito, sou do tipo que venho pra escola mesmo, eu posso ta em qualquer lugar que se a escola me ligar eu estou aqui, eu saio correndo e venho pra escola, então eu participo totalmente da vida dos meus filhos dentro da escola, eu gosto disso eu acho importante demais , então eu gosto de conhecer os professores, quem são eles, eu gosto de conhecer a direção, desde a cozinheira, gosto de participar de tudo, eu dou liberdade pra que a escola me ligue que isso é importante, então eu participo totalmente, é fundamental! Bom diante do sucesso eu fico muito feliz, porque meus filhos estudam aqui, sempre estudou ,nessa região e esses meus filhos são os que tinham notas melhores, por morarmos num bairro como o nosso, numa escola como a nossa aqui, meu filhos quando tiram sete ou oito ficam super chateados , sim meus filhos estão aqui e aprendem o que tem que aprender , então assim eu acredito quem faz a escola é o aluno e isso vem de casa , então eu fico muito feliz quando tem sucesso. Quando eles estão numa fase ruim eles por si próprio eles já se cobram e eu também fico chateada,mas eu sei que é uma fase que o jovem, filho, adolescente tem fases na vida dele , então é natural é uma fase vai passar. Eu procuro o professor , procuro a escola , a direção , têm dias que venho na escola três, quatro vezes na escola por semana, isso os dias que eu não trabalho por que eu trabalho doze por trinta e seis , então os dias em que não trabalho eu costuma vir na escola sim participando, querendo saber o porquê que o meu filho tirou aquela nota , o que, que aconteceu? Quais são os materiais que eles estão devendo? Qual é trabalho que eles estão devendo? O porquê disso? Então eu participo, eu quero saber de tudo.

8. **Pesquisadora:** Escolha quatro palavras que significam para senhora participação das famílias na vida escolar:

Dona Marta: Colaboração, contribuição, aproximação, envolvimento.

9. **Pesquisadora:** Que propostas você apresentaria para melhorar a relação entre a escola e a família :

Dona Marta: c) promover eventos com atividades de integração entre pais/ filhos e equipe escolar.

d) organizar eventos onde os pais serão os palestrantes (histórias de sucesso).

e) palestras sobre temas de saúde e educação no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto da aprendizagem das crianças.

f) Envolver os pais em atividades que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar das crianças, como os deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais, etc.

g) reuniões periódicas para discutir o governo da escola, no que diz respeito à tomada de decisão em geral, Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola.

Entrevista: Sujeito 5—(Professora Regina)

Realizada: Julho de 2016

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Professora do Ensino Fundamental

1. **Pesquisadora:** Em sua opinião, o que é uma escola cidadã?

Professora Regina: Pra mimescola cidadã é onde tem a possibilidade de envolver os alunos, os pais , a gestão, professores, o entorno da comunidade, para que aja assim uma participação de todos na formação dessas crianças para que eles cresçam e gostem e pretendam trabalhar, ter uma profissão digna e que participem da situação do pais, da política, que saibam opinar, que saiam votar e que tenham realmente e que tenham realmente uma, como que eu posso dizer, uma ... Envolvimento com que tem na sociedade. Então escola cidadã é aquela que proporciona para o aluno tudo isso né. Que abre janelas tecnologicamente, livros, palestras para esse aluno desenvolva uma ação cidadã, com responsabilidade, com competência e dignidade.

2. Pesquisadora: O que a Sra. entende por educação cidadã? Em sua opinião o que é uma educação em cidadania?

Professora Regina: Na minha opinião seria a educação que vem de casa né, os pais ensinam. A educação de comportamento, de obediência, de respeito, de saber se comportar nos lugares, ir pra escola , ir para o trabalho, ir para o lazer. Então eu acho que educação cidadã vem de dentro de casa pra fora, onde seu pai e sua mãe que vai te ensinar: Olha respeito, bom dia, boa tarde, de palavras mágicas, com licença, muito obrigado, saber respeitar uma criança, um idoso e qualquer pessoa que seja, então eu acho que educação cidadã é de dentro de casa pra fora. Educação em cidadania eu acho que é quando se comportam nos ambientes. Então ela ta numa fila e sabe esperar a vez dela, então ela tem aquela educação no trânsito ou atravessar uma rua no lugar certo, se movimentar , conversar sempre com educação e respeito ao outro né. Então como eu falei , ta na rua, vai atravessar uma rua, vai comprar alguma coisa, vai pedir por favor, muito obrigado, bom dia, então é praticar né aquilo que se aprende dentro de casa para praticar na rua né, no trânsito da vida, vai pra escola, vai para o trabalho, vai para o lazer, vai pro shopping, vai pro um museu, sei lá, vai pra uma festa, saber se comportar e ter uma educação de respeito mesmo com o próximo, com as pessoas.

2.1 Pesquisara: A Sra. conseguiria estabelecer alguma distinção entre educação em cidadania e educação cidadã?

Professora Regina: Bom a educação cidadã a gente pode aprender né teoricamente , aprender eu sei o que, que eu tenho que fazer , mas a cidadania é praticar. Eu aprendo na teoria o que eu tenho que fazer e em cidadania praticar. É eu aprendo , pratico. Foi isso que você me perguntou? Não é distinção, eu aprendo eu pratico. É a teoria e a pratica pra mim né!

3. Pesquisadora: Você conhece as normas que regulamentam a Associação de Pais e Mestres (APM), seus direitos e deveres e suas potencialidades de intervenção como associação.

Professora Regina: Conheço, acho que conheço né, pelo menos o que a gente sabe de dentro da escola, é onde tem aquela pratica de unir professores, gestores, , alunos também né e onde se vai discutir o que se pode fazer dentro da escola né, então normas, se tem alguma festa, dinheiro, distribuição do dinheiro da escola né e tudo isso em conjunto, todo mundo pensando junto e decidindo junto, então a Associação é pra isso, pra se reunir e discutir o que se fazer com que tem de verba, de dinheiro porque a escola recebe uma verba, o que vai se direcionar,

quais são as prioridades da escola, para que aplique tal dinheiro e que supra tais necessidades eu entendo isso.

3.1 Pesquisadoras: Qual sua posição e avaliação sobre a atuação da Associação de pais e mestres (APM) e do Conselho de Escola na Instituição escolar. Do seu ponto de vista estas instituições podem facilitar a participação de todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão da escola?

Professora Regina: Então aqui a gente tem grande problema com isso né, a Associação, a APM aqui não funciona como deveria funcionar né, não tem assim muito envolvimento, os pais não querem muito, a gente convida pra vir , olha vamos participar das decisões da escola , não vamos deixar só pra professor e gestão resolver isso, vamos que todos se reúnam e decidam. Então aqui tem uma grande reluta, os pais assim não gostam, eu não quero nada com isso, porque eles associam que APM é sempre dinheiro e não tem outras coisas nas reuniões né, e não querem mexer com isso, então é sempre muito difícil até montar a APM aqui quando um pai sai e tem que chamar outro tal e aqui a participação da APM é péssima , os pais não participam mesmo eu já escolas que tem mais comprometimento, mas aqui eles não gostam mesmo de participar, quando você convida. Conselho de Escola menos ainda né, eles acham que Conselho de Escola, eles confundem um pouco Conselho de Escola com Conselho de Classe né, então as vezes a gente tá na reunião e explica Conselho de Escola é uma coisa, Conselho de Classe é outra, sendo que também no Conselho de Classe os alunos podem participar e a gente pode convidar um pai, mas é outra coisa . O Conselho de Escola é pra realmente para resolver problemas, a gente dá uma situação que tivemos aqui de alunos que foram agressivos com professores, ofensas, tal e ameaças. Então convocou o Conselho de Escola para se decidir o que iria fazer, mas pais mesmo não vinham, eles não vêm . Aqui essas duas Instituições, não tem muito, elas deixam a desejar, não conseguem, então as vezes fica por conta de professores, gestão que faz parte do Conselho tomar algumas decisões, por aqui a comunidade é muito alienada sobre isso né. Se essa instituições funcionassem como deveriam com certeza facilitaria a participação de todos, não ficaria só pra gestão tomar atitude de determinadas situações que aconteçam na escola em qualquer âmbito. Acho que se elas participassem funcionaria muito melhor na apoio a gestão.

4. **Pesquisadora:** Do seu ponto de vista, de que maneira a escola oferta para as famílias esclarecimentos sobre a legislação vigente que propõe consolidar a democratização da gestão escolar.

Professora Regina: Então... Eh quando se faz reunião de pais aqui né, a reunião é assim o diretor ele reúne os pais num ambiente , onde ele tem uma fala geral sobre esta parte né. Então fala sobre regras, legislação, sobre a parte de qual é a função da gestão coordenação, mas isso é feito no começo do ano né, só no início do ano, só no início do ano que é feita essa abordagem né. Então é só no começo do ano que se faz isso e ai eu acho que deveria fazer mais vezes, porque cai no esquecimento, porque nem todos os pais vem, a gente não consegue reunir todos os pais, geralmente a primeira faz no sábado que foi até uma das opções que coloquei por conta disso, de falar não trabalho não dá pra vir. É esse tipo de assunto é tratado somente no inicio do ano, onde o diretor de escola, ele passa todas as informações aos pais, orientações e tal. Mas ele não aprofunda muito não na legislação não, ele fala um pouco mais assim por cima né, ele toca mais em direitos e deveres, mas assim não se aprofunda tanto em esclarecer essa parte de legislação né, então eu acho que deveria ter mais vezes esses encontros pra se esclarecer isso, assim passar essas informações né.

5. **Pesquisadora:** Na sua perspectiva, quais os obstáculos que dificultam e os que facilitam a participação das famílias na gestão e nas atividades da escola?

Professora Regina: Então eu sempre falo que grande parte dos problemas que nós temos é com a aprendizagem e disciplina do aluno acho que vem de casa pais que são omissos, que só aparecem no final do ano pra saber se passou ou reprovou e se reprovou porque e né, sendo que você chama, que nem aqui tem uma prática que quando se faz reunião de pais, o aluno leva o comunicado, o pai assina que está ciente e isso fica arquivado, então o pais não tem como falar que não sabia, realmente não vem porque ele não quer. Mas eu acho que hoje em dia os pais não sei se desacreditaram na escola, olha que algum tempo atrás nós erramos mais respeitados né, o professor era palavra máxima né e hoje não o pai, não sei se é a mídia que faz muito essa , fala muito de professor tal e coloca a gente num situação de berlinda e denigre a imagem do professor e então aqui por exemplo a gente ter feito festa só pra aproximar, mas se você vê vem muito pouco de mil aluno aparece o que cem pais e nem isso. Então eu acho assim os pais são muito, muito, extremamente desinteressados com o que acontece dentro da escola. Totalmente desinteressados, porque quando eles vêm e você tem uma classe de cinquenta anos, vou dar um exemplo exagerado, dez pais aparecem, é muito pouco para uma classe de cinquenta alunos e quem aparece? Os melhores e os que precisam não aparecem , mas independente de melhor ou

pior, nós queríamos que todos viessem pra ver o que está acontecendo, pra dar ideias, às vezes à gente tá fazendo reunião e perguntamos, vocês tem alguma coisa pra falar? Alguma coisa pra reclamar? Alguma coisa pra criticar, elogiar, o que for né? Então nessa reunião no início do bimestre a segunda do ano no primeiro bimestre na verdade uma mãe só falou mal, só que ela esqueceu que o filho, a filha, era um neto e uma filha, é não tem comprometimento com a escola e ela só falou mal, então quer dizer em vez dela vir e falar o que está acontecendo, porque que meu filho é assim? Porque que meu neto é assim né? Não, ela veio só... Então tem muito pai quem só pra discutir, pra brigar, pra falar mal, eu acho que pai se afastou muito da escola, muito, muito mesmo, não tem comprometimento, vai ter um campeonato a gente convidou os pais, a professora organizou um campeonato, quantos pais vieram no campeonato? Dois pais vieram. De dez turmas se formou de campeonato então isso a criança não tá nem aí, se o meu pai não tá vindo, minha mãe não tá me dando importância, então pra mim tanto faz, eu acho que vai fazendo um efeito dominó, um vai fazendo que o outro se desmotive né, então eu acho que aqui e acho no entorno eu acho que o grande problema do pai no geral e não só aqui ou em qualquer lugar a falta de comprometimento mesmo com a escola né, porque eles só querem saber se o filho vai passar ou não, não quer saber se a escola está precisando de ajuda, se quer fazer uma festa, vamos trabalhar, vamos fazer, não. Então eu acho assim se eles se dedicassem mais e vissem a escola por outro olhar, não visse a escola só como um lugar que se ensina e aprende, mas onde a criança também é aprender a ser cidadã, se comportar, mostrar através, sei lá através de ação de teatro, a gente faz às vezes aqui, a gente faz teatro e os pais nem aparecem para prestigiar, eu acho o que vale, o que falta é o pai realmente ver, olhar pra escola, olhar pra escola com outro olhar de... Porque eles acham quem educa é a escola e não eles, então eu acho que eles tinham que ver a escola como parceiras deles de... Eu contribui, a escola contribui e assim eu formo, meu filho vai se formar uma pessoa melhor, uma pessoa boa tal e eu acho que falta os pais realmente ter vontade de entrar dentro da escola para fazer outra coisa a não ser pra saber se o filho vai ou não passar de ano, acho que falta vontade deles entrarem e falarem eu vim aqui para ajudar, quero colaborar, quero participar, acho que falta interesse mesmo, vontade.

6. Pesquisadora: Em sua opinião, quais as funções da escola na formação dos estudantes tendo em vista o exercício de uma cidadania participativa e a redução das desigualdades sociais?

Professora Regina: Então aqui por exemplo a gente tem feito agora, ultimamente eles tem feito bastante saídas pra conhecer outras faculdades, museus né, para conhecer os lugares que

seja aqui dentro da escola, entorno ou mesmo longe. Então é aqui agora no final do ano passado pra cá , uma das novas coordenações vem fazendo com que o aluno saia daqui e conheça outras coisas outros lugares aprender a conviver com outras pessoas, a se comportar e tal. Então essa prática de estar levando os alunos pra universidade , museus, faz com os alunos se interessem por uma vida cidadã , mas completa e também dessa forma assim poder buscar um caminho o que, que eu quero ser, o que, que eu quero fazer, quero estudar, quero trabalhar , eu quero fazer um curso técnico né. Então atualmente a escola está tendo bastante preocupação com isso, ta mostrando muito pro aluno, ta trazendo pessoa para cá, pra dentro da escola , palestras tal para que eles realmente se interessem pela sua formação no futuro né, que vai sendo gradativa , mas nas formação que nos queremos, que eles estejam bem, trabalhando, formados ou não, mas que estejam bem e porque a gente sabe que grande parte não vai alcançar uma faculdade por falta de dinheiro, condição financeira e uma outra parte corre atrás né. Então ultimamente a escola aqui tem feito bastante isso, a gente tem colaborado bastante com essa questão, então a gente olha eu vi uma coisa, fala pro coordenador, vai, procura, faz e quem ta trazendo as ideias ta sendo instituída na escola, então eu acho que isso colabora bastante né, pra que a gente tenha ai bons cidadãos. Cabe também a escola, não só a escola , em casa e também a escola mostrar esse caminho pra ele, que é possível, nós estamos aqui na periferia, somos pobres mas podemos mostrar que a gente pode ser diferente , pode fazer a diferença, não é porque somos da periferia, somos desmerecidos socialmente, vamos dizer entre aspas. Mas nós podemos repensar , eu sou um exemplo, você é um exemplo né, minha filha é um exemplo, tantas pessoas são exemplos, nós somos daqui da região e do entorno e hoje somos profissionais. Então eu acho que a escola pode muito, muito, muito mostrar isso pra eles e ajudar nessa busca e mostrar pra eles, nós temos alunos que eram assim vida muito, muito precária e hoje estão fazendo faculdade e tal agente até fala, vem aqui, vem dá uma palestra com o que a escola fez pra você, o que, que nós enquanto você aluno e você foi em lugares diferentes pra você saber que pode fazer a diferença e a gente até convidou, vamos ver se vão vir no segundo semestre alunos que estão buscando sair e falar não eu posso ser igual socialmente, não é porque sou daqui que sou desigual, sou igual a qualquer um que ta lá nos outros bairros mais assim então a escola propicia muito isso.

7. Pesquisadora: Na sua perspectiva, quais as possibilidades para estabelecer-se uma parceria dinâmica entre todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão democrática da escola?

Professora Regina: Então eu acho assim é... Tem que se fazer mais na escola eu acho que são encontros, não reuniões pedagógicas, não acho que são encontros pra poder assim abrir um leque de opções, pra vim os pais, desde que se consiga trazer os pais para escola, acho que... As vezes a escola está muito cansativa né, é lousa, é livro, é isso é aquilo, tem aluno que fala: Ah! Professora a gente não faz nada de diferente né, a gente sempre fica na sala de aula tal ...Eu falei então aqui a gente tá tentando fazer a diferença, eu falo pra eles, se vê, não tem mais aula de arte na sua sala normal, você tem um espaço, você tem o ambiente da sala de informática, você tem a biblioteca, nós estamos tentando levar eles pra biblioteca, pra mudar, porque eles acham que a escola está cansativa. Então eu acho se tivesse mais reuniões, mas sim pra um bate-papo mesmo uma coisa mais na informalidade, não tão formal não, é reunião, é regra, é pauta, não. Vamos bater um papo, vamos abrir a escola, vamos bater um papo, vamos ver o que a gente pode fazer né, para mudar esta escola, para fazer uma escola mais agradável, nós temos aqui uma escola extremamente aberta, mais aberta até que ponto? Porque a gente tem muito problema de invasão e essas coisas, mas se os pais viessem para dentro da escola, será que a escola iria assaltada? Será que a escola iria ser arrombada? Então eu acho que nós professores também erramos porque a gente também não provoca isso com a gestão, a gente fica muito no conforto, fica no comodismo, mas eu acho que temos que trazer mais os pais para dentro da escola, sim mais para um bate-papo, pra uma troca de ideias e esses pais pedir para que incentivasse outros, vamos lá, vamos vai ter uma manha diferente e aqui quando faz reunião serve uma bolachinha, serve um café, os pais até elogiam isso, que faz um pouquinho, uma coisa diferente, pra ver se trás, mas eu acho que, o que falta mesmo é mais encontro com os pais pra poder direcionar certas ações dentro da escola, dá mais participação, mas o difícil é trazer esses pais pra dentro da escola, infelizmente.

8. **Pesquisadora:** Escolha quatro palavras que significam para você participação das famílias na vida escolar:

Professora Regina: parceria, colaboração, contribuição e envolvimento.

9. **Pesquisadora:** Que propostas você apresentaria para melhorar a relação entre a escola e a família :

Professora Regina: a) reuniões periódicas entre as famílias e a gestão para discutir os rumos da escola, tais como: regras e normas da escola, o seu funcionamento, os programas e métodos de ensino.

b) reuniões de pais e mestres sobre o desempenho escolar dos alunos e outras informações que sejam relevantes, de preferência aos sábados.

- c) promover eventos com atividades de integração entre pais/ filhos e equipe escolar. () f) Envolver os pais em atividades que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar das crianças, como os deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais, etc.
- g) reuniões periódicas para discutir o governo da escola, no que diz respeito à tomada de decisão em geral, Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola.

Entrevista: Sujeito 6—(Professor João)

Realizada: Julho de 2016

Local: *Locus* da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Professor do Ensino Médio

1. Pesquisadora: Em sua opinião, o que é uma escola cidadã?

Professor João: É uma escola que atende as necessidades da comunidade, trabalhando a integração entre família-escola e conscientizando os alunos e toda a comunidade e há valorizar aquele espaço público.

2. Pesquisadora: O que a Sr. entende por educação cidadã? Em sua opinião o que é uma educação em cidadania?

Professor João: É aquela educação voltada para o bem estar daquela comunidade ou daquela sociedade em torno da escola ou da região. Educação em cidadania é aquela educação voltada para entender o próximo, não sei. É valorizar aquilo que temos de mais importante que é a educação, a família.

2.1 Pesquisadora: O Sr. conseguiria estabelecer alguma distinção entre educação em cidadania e educação cidadã?

Professor João: Não, porque uma está inserida na outra, na minha visão.

3. Pesquisadora: Você conhece as normas que regulamentam a Associação de Pais e Mestres (APM), seus direitos e deveres e suas potencialidades de intervenção como associação.

Professor João: Sim, tanto no sentido de direito e de um acompanhamento, como no sentido de responsabilidade também. Bom hoje a APM trabalha mais com as verbas públicas, antigamente os pais participavam mais, hoje o governo repassa o dinheiro pra escola e a APM que é responsável pelo acompanhamento e a destinação dessa verba dentro da escola ou seja o destino final.

3.1 Pesquisadoras: Qual sua posição e avaliação sobre a atuação da Associação de pais e mestres (APM) e do Conselho de Escola na Instituição escolar. Do seu ponto de vista estas instituições podem facilitar a participação de todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão da escola?

Professor João: Tanto a APM como o Conselho de Escola podem muito auxiliar, como eu já falei antes, acompanhando a destinação de verbas e acompanhamento de normas dentro a escola, como calendário, finalização de bimestre, fechamento do ano letivo. Nessa escola os atores e agentes têm um acompanhamento constante, eles acompanham, tanto a APM acompanha as verbas, ou seja em que é gasto que vem do governo seja ele federal ou estadual. E o Conselho também normatiza as outras situações, seja de atrito, de desavença, ou seja é um órgão e auxilia e muito a gestão escolar. Os atores e agentes nesta escola participam sim, existem reuniões pré-determinadas no início do ano, tem um calendário definido das reuniões tanto da APM quanto do Conselho de Escola e as vezes também há necessidade de reuniões extraordinárias para definir alguma coisa de urgência que não está pré-estabelecida.

4. Pesquisadora: Do seu ponto de vista, de que maneira a escola oferta para as famílias esclarecimentos sobre a legislação vigente que propõe consolidar a democratização da gestão escolar.

Professor João: Nas reuniões de pais no início do ano a direção, a gestão faz uma reunião geral, na qual trabalha essa conscientização com os pais, com as famílias em todos os períodos da escola, em vários horários portanto no início as sete horas da manhã até as dez horas da noite atendendo a demanda dos pais, conscientização e depois e nos após a finalização dos bimestres novamente faz esta reunião com os pais não só para conscientizar em relação ao rendimento dos filhos mas com orientações gerais em relação o que a família pode fazer para acompanhar os filhos.

5. Pesquisadora: Na sua perspectiva, quais os obstáculos que dificultam e os que facilitam a participação das famílias na gestão e nas atividades da escola?

Professor João: O que mais dificulta é a ausência de muitos pais no acompanhamento dos filhos, esse é o agravante e o que mais facilita alguns pais que realmente estão participando dessa escola há muito tempo, vem acompanhando e cooperando com a escola. Ou seja tem o agravante daqueles que não participa e tem o facilitador que ajudam, ou seja. Os que ajudam facilita e muito participando ativamente e os outros dificulta e a maior dificuldade nossa aqui, assim é uma comunidade carente, essa carência deixa muito a desejar e a escola ser aberta e uma das perturbações e reclamações das famílias de não ter um controle maior do espaço externo da escola.

6. **Pesquisadora:** Em sua opinião, quais as funções da escola na formação dos estudantes tendo em vista o exercício de uma cidadania participativa e a redução das desigualdades sociais?

Professor João: Nós temos um corpo docente empenhado nessa tarefa, uma gestão bem participativa, o diretor, a coordenação, os mediadores também nos auxiliam nesse sentido. A função da escola é transmitir conhecimento e conscientizá-los de seus direitos e deveres. E a partir dessa conscientização é possível sim a redução das desigualdades sociais, com certeza!

7. **Pesquisadora:** Na sua perspectiva, quais as possibilidades para estabelecer-se uma parceria dinâmica entre todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão democrática da escola?

Professor João: É possível com maior participação dessas famílias e dos alunos no dia a dia da escola e nos eventos realizados na escola, como a escola da família. Quer dizer em alguns momentos tem participação, festa junina é um sucesso, mas ainda faltam outros eventos que faltam está cooperando pra isso. A escola aqui em si ela é aberta para a comunidade de um modo geral bem positiva.

8. **Pesquisadora:** Escolha quatro palavras que significam para você participação das famílias na vida escolar:

Professor João: pertencimento, colaboração e envolvimento.

9. **Pesquisadora:** Que propostas você apresentaria para melhorar a relação entre a escola e a família :

Professor João: a) reuniões periódicas entre as famílias e a gestão para discutir os rumos da escola, tais como: regras e normas da escola, o seu funcionamento, os programas e métodos de ensino.

c) promover eventos com atividades de integração entre pais/ filhos e equipe escolar.

e) palestras sobre temas de saúde e educação no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto da aprendizagem das crianças.

f) Envolver os pais em atividades que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar das crianças, como os deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais, etc.

Entrevista: Sujeito 7—(Claudia)

Realizada: Julho de 2016

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Funcionária da escola

1. Pesquisadora: Em sua opinião, o que é uma escola cidadã?

Funcionária Claudia: Escola cidadã é uma escola que participa do contexto geral da comunidade, meio ambiente, relacionamento com os pais, professores, uma escola que integra todos esses núcleos né.

2. Pesquisadora: O que você entende por educação cidadã? Em sua opinião o que é uma educação em cidadania?

Funcionária Claudia: Educação cidadã é uma educação consciente que você educa agora para colher os frutos mais pra frente. Por exemplo vai ensinar um aluno a respeitar o próximo pra que no futuro colaborar com isso com outras pessoas, cuidar do ambiente onde ele tá quando ele for trabalhar ele vai poder respeitar os colegas de trabalho dele, quando ele estiver convivendo com os amigos também e poder viver num ambiente respeitoso e saudável. Educação em cidadania é quando todo mundo convivendo bem, é uma educação pra poder fazer esta relação quando a pessoa começar a conviver todo mundo junto no meio ambiente, mesmo tendo as suas diferenças e saber conviver um com o outro, respeitando o limite do outro

no meio ambiente e você mesmo também, respeitando as diferenças e sabendo conviver com todo mundo.

2.1 Pesquisara: Você conseguiria estabelecer alguma distinção entre educação em cidadania e educação cidadã?

Funcionária Claudia: Não, acredito que não. Acho que ta, elas estão relacionadas às duas. Até tem diferença, mas eu acredito que elas se completam na verdade, educação em cidadania e educação cidadã. Uma completa a outra pra poder ter um ambiente mais saudável.

3. Pesquisadora: Você conhece as normas que regulamentam a Associação de Pais e Mestres (APM), seus direitos e deveres e suas potencialidades de intervenção como associação.

Funcionária Claudia: Sim. É uma Associação que formada por grupos de vários membros, membros da escola, funcionários, pais, professores que trabalham em prol da comunidade escolar, fazem reuniões para decidir, acredito que a questão sobre o uniforme, decidir a questão tanto do bem estar dos alunos no ambiente, como vai gerir, o que vai ser feito de benefícios pra unidade escolar, pra tudo mundo caminhar junto, todo mundo falar a mesma língua. Não sei dizer direito não sobre os seus direitos e deveres. Como ela é formada por uma grupo de pessoas de vários lugares da escola, ela pode intervir, pode dar opinião, falar o que é melhor pra aquele ambiente e não concorda com o que está acontecendo, eu acredito que ela pose sim.

3.1 Pesquisadoras: Qual sua posição e avaliação sobre a atuação da Associação de pais e mestres (APM) e do Conselho de Escola na Instituição escolar. Do seu ponto de vista estas instituições podem facilitar a participação de todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão da escola?

Funcionária Claudia: Aqui o Conselho é bem presente, se tem algum problema, problema de indisciplina muito grave, a gente pode apresentar e vai ser avaliado o caso tudo direitinho e propõe uma melhor solução para que nenhuma das partes seja prejudicada. Tanto pra parte do regimento escolar que sejam intervenções importantes, eles dão andamento. A APM também participa ativamente das decisões tomadas pela escola, faz as suas intervenções, seus pedidos né. E as instituições facilitam, desde que ela aberta para atender todos os ambientes, porque as vezes uma pessoa não pode vir no horário, desde que ela seja flexível ela consegue atender a todos os grupos envolvidos e todos conseguem participar e envolver nas atividades.

4. **Pesquisadora:** Do seu ponto de vista, de que maneira a escola oferta para as famílias esclarecimentos sobre a legislação vigente que propõe consolidar a democratização da gestão escolar.

Funcionária Claudia: Eu acredito que sim , aqui sempre foi super aberto nessa questão de não deixar nenhuma dúvida, sempre esclarecer, às vezes é alguma coisa que a gente não entende porque é uma legislação mais burocrática, aí a gente tenta traduzir de uma maneira que todos possam entender, é passado na reunião de pais também, alguma coisa que mude, eu acredito que tudo mundo consegue entender e participar né da democratização, é bem esclarecido sim.

5. **Pesquisadora:** Na sua perspectiva, quais os obstáculos que dificultam e os que facilitam a participação das famílias na gestão e nas atividades da escola?

Funcionária Claudia:Facilita um horário flexível, por exemplo atender quem trabalha, as vezes a gente faz uma reunião de sábado, mas nem todo mundo pode vir no sábado, fazer um horário flexível para atender todo mundo , uma coisa não tão formal, também as vezes as pessoas não vem por que ela acham que é muito formal. Uma conversa informal, um grupo de rodas, uma coisa que seja mais informal para poder o pessoal entender, porque as vezes eles vem nas reuniões e não entendem o que está sendo passado né, então uma coisa mais informal pra eles poderem entender, horário flexível, que eu acredito que isso facilita e fazer eles perceberem que tão integrados na comunidade e com isso eles vão ajudar no processo de desenvolvimento das atividades desenvolvidos pela escola. Eu acho que na questão do horário também , muitas vezes o chefe não deixa, não autoriza a vim na escola participar da vida do filho e às vezes eles acham que não é importante né, que eles não vão fazer a diferença deles estarem aqui participando , o horário é uma coisa que faz muito a diferença porque ... Eles reclamam muito por causa de horário, de não ter a possibilidade de ter horários diferentes , às vezes a gente também tem um bloqueio e ta num mal dia e vai atender a pessoa mal também. Acho que às vezes a empatia, tem que ter um pouco de empatia para pacificar a vida,pacificar o entrosamento de todas as partes.

6. **Pesquisadora:** Na sua opinião, quais as funções da escola na formação dos estudantes tendo em vista o exercício de uma cidadania participativa e a redução das desigualdades sociais?

Funcionária Claudia: Qual a função da escola? A escola tem ... É de grande importância nessa formação , mas ela também não vai trabalhar sozinha, ela faz uma parte importante que tem que

ter ser continuado em casa, então a escola vai ensinar os caminhos e quais as possibilidades que eles tem a seguir, e aí com a base da família direcionar pra onde a família acredita seja o melhor ne. A escola serve pra mostrar que está tudo mundo ali no meio ambiente e é tudo mundo igual, pra mim eles tem que entender que é todo mundo igual, não tem diferença né, não tem quem é mais rico, quem é mais pobre é todo mundo no mesmo ambiente, todo mundo aprendendo, tudo mundo tem os mesmos direitos as mesmas coisas.

7. Pesquisadora: Na sua perspectiva, quais as possibilidades para estabelecer-se uma parceria dinâmica entre todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão democrática da escola?

Funcionária Claudia: Eu acredito que teria que ser uma conversa mais informal a princípio para que todo mundo entenda que ta fazendo parte daquele grupo , que vai fazer parte daquele grupo, que vai ser feito pra um bem comum né, pro bem de todos e que não é para prejudicar ninguém. É uma coisa que todo mundo entenda os pontos tanto quem tem mais instrução, quem tem menos instrução, seja claro pra todos os objetivos, o destino pra que aquilo está ocorrendo, qual a função daquilo, o que eles vão colher no futuro com aquela reunião, com aquela informação.

8. Pesquisadora: Escolha quatro palavras que significam para você participação das famílias na vida escolar:

Funcionária Claudia: parceria, colaboração, contribuição e envolvimento.

9. Pesquisadora: Que propostas você apresentaria para melhorar a relação entre a escola e a família :

Funcionária Claudia a) reuniões periódicas entre as famílias e a gestão para discutir os rumos da escola, tais como: regras e normas da escola, o seu funcionamento, os programas e métodos de ensino.

b) reuniões de pais e mestres sobre o desempenho escolar dos alunos e outras informações que sejam relevantes, de preferência aos sábados.

c) promover eventos com atividades de integração entre pais/ filhos e equipe escolar.

f) Envolver os pais em atividades que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar das crianças, como os deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais etc.

g) reuniões periódicas para discutir o governo da escola, no que diz respeito à tomada de decisão em geral, Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola.

Entrevista: Sujeito 8–(Fernanda)

Realizada: Julho de 2016

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Funcionária da escola

1. Pesquisadora: Em sua opinião, o que é uma escola cidadã?

Funcionária Fernanda: Escola cidadã onde ela recebe os alunos, não só os alunos, como os pais, comunidade pra atendimento não só no diz em relação ao aluno , mas a comunidade em geral, abre as portas pra ouvir, ouvir o aluno, os pais, as dificuldades que os alunos tem não só em aprendizado, mas muitos também problemas familiares, pessoais, tanto o aluno como pais e a comunidade.

2. Pesquisadora: O que você entende por educação cidadã? Em sua opinião o que é uma educação em cidadania?

Funcionária Fernanda: Educação cidadã ... É quando a gente procura encaminhar o aluno, a criança né pra alguma ação alguma profissão né levá-lo pra pra o mundo que ele se torne um cidadão , cidadão assim que ele, que vá com objetivo saia da escola com objetivo, preparado para o mundo né, que ele saiba a escolha. Escola cidadã é pra preparar o cidadão pra viver no mundo, não tenha só que terminar aquele estudo, só aprender a ler e a escrever , fazer contas, a matemática só pra fazer contas , mas sim pra conviver no mundo. Educação em cidadania é um conjunto, família, melhor a família tem que estar envolvida na educação, escola, eu acho que isso é cidadania, apoio assim governamental que não temos muito, mas eu acho que tem que ter pra poder montar os projetos, mas acho que vai, primeiramente da família, família e escola.

2.1 Pesquisadora: Você conseguiria estabelecer alguma distinção entre educação em cidadania e educação cidadã?

Funcionária Fernanda: Educação cidadã eu creio que é de cada um, educação cidadã cada um, formar a pessoa, cada um tem sua educação cidadã. Educação em cidadania, eu acho que é

um conjunto, são várias pessoas, educação em cidadania, é a gente vai criar um, algum projeto pra formar várias pessoas, não sei eu vejo assim.

3. Pesquisadora: Você conhece as normas que regulamentam a Associação de Pais e Mestres (APM), seus direitos e deveres e suas potencialidades de intervenção como associação.

Funcionária Fernanda: Sim eu conheço. Sim como membro da APM creio eu que se a escola apresentar de repente alguma, uso de alguma verba que eu não esteja de acordo, eu posso tá né, me posicionando, me colocando, sugerindo né uma outra proposta né, eu acho nisso daí verificando a necessidade de tá utilizando material e tá comprando, se tá sendo usado também, como que tá sendo feito eu sei e posso tá fazendo isso.

3.1 Pesquisadoras: Qual sua posição e avaliação sobre a atuação da Associação de pais e mestres (APM) e do Conselho de Escola na Instituição escolar. Do seu ponto de vista estas instituições podem facilitar a participação de todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão da escola?

Funcionária Fernanda: Eu creio que sim, podem ajudar sim, seriam facilitadores sim.

4. Pesquisadora: Do seu ponto de vista, de que maneira a escola oferta para as famílias esclarecimentos sobre a legislação vigente que propõe consolidar a democratização da gestão escolar.

Funcionária Fernanda: Nem todas as escolas apresentam. Esta escola sim apresenta sim em reuniões é mostrado tanto da APM, quanto dos demais, os direitos, deveres, o que está sendo feito em relação a que, esta escola sim. Ela deixa claro a legislação.

5. Pesquisadora: Na sua perspectiva, quais os obstáculos que dificultam e os que facilitam a participação das famílias na gestão e nas atividades da escola?

Funcionária Fernanda: O que facilita é tá fazendo reuniões periódicas pra tá apresentando projetos, formando projetos com todos os envolvidos alunos, professores, creio que é assim. Reuniões e projetos, que todos venham a se igualar assim, onde se formam um time. Eu acho né que, o que dificulta a falta de parceria dos pais com a escola, os pais não querem discutir juntos os rumos da escola, a família tem que tá envolvida.

6. **Pesquisadora:** Na sua opinião, quais as funções da escola na formação dos estudantes tendo em vista o exercício de uma cidadania participativa e a redução das desigualdades sociais?

Funcionária Fernanda: A função da escola é difícil, mas creio que ela não pode se posicionar sim diante da desigualdade nem de um lado nem do outro e sim no lado de todos né, porque eu vejo assim escola não existe branco, nem preto, nem amarelo, nem maior, nem menor né, as vezes uma fila do maior pro menor mas pra mim não existe isso, não existe rico, pobre são todos alunos né, assim gostaria que fosse tratados, tem ainda as indiferenças, mas pra mim gostaria que todos fossem tratados iguais, tanto quem mora numa casa que tenha três quartos, uma sala enorme, uma cozinha enorme, quanto aquele que mora num quarto e cozinha. A escola tem um papel de muita importância, a gente tem uma educação em casa, mas é a escola que vai fazer a formação os cidadãos, para prepará-los pra vida, pro mundo.

7. **Pesquisadora:** Na sua perspectiva, quais as possibilidades para estabelecer-se uma parceria dinâmica entre todos os atores (alunos e famílias) e agentes (professores, funcionários e gestores) na gestão democrática da escola?

Funcionária Fernanda: Eu acho que seria o que eu respondi agora pouco né, fazendo reuniões, acho que eventos, envolvendo todos num time não só de pais, não só de alunos, mas onde tivesse eles misturados, atividades que venham a agrupar eles para formar assim, se unir eu acho que tem que tá todo mundo junto, são essas atividades.

8. **Pesquisadora:** Escolha quatro palavras que significam para você participação das famílias na vida escolar:

Funcionária Fernanda: Cidadania, parceria, troca e envolvimento.

9. **Pesquisadora:** Que propostas você apresentaria para melhorar a relação entre a escola e a família :

Funcionária Fernanda: a) reuniões periódicas entre as famílias e a gestão para discutir os rumos da escola, tais como: regras e normas da escola, o seu funcionamento, os programas e métodos de ensino.

e) palestras sobre temas de saúde e educação no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto da aprendizagem das crianças.

f) Envolver os pais em atividades que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar das crianças, como os deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais, etc.