PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

CARLOS ALBERTO COSTA DA SILVA

SENTIDOS DE PARTICIPAÇÃO PARA ESCOLA E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO DOS ADOLESCENTES: ELEMENTOS PARA A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA

São Paulo

2017

CARLOS ALBERTO COSTA DA SILVA

SENTIDOS DE PARTICIPAÇÃO PARA ESCOLA E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO DOS ADOLESCENTES: ELEMENTOS PARA A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (Uninove) como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Rosemary Roggero.

São Paulo

2017

Silva, Carlos Alberto Costa da.
Sentidos de participação para escola e famílias na educação dos adolescentes: elementos para a atuação da equipe gestora. / Carlos Alberto Costa da Silva. 2017.
125 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.
Orientador (a): Profª. Drª. Rosemary Roggero.

1. Família. 2. Escola pública. 3. Participação. 4. Formação de adolescentes. 5. Teoria crítica.

I. Roggero, Rosemary. II. Titulo.

CDU 372

CARLOS ALBERTO COSTA DA SILVA

SENTIDOS DE PARTICIPAÇÃO PARA ESCOLA E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO DOS ADOLESCENTES: ELEMENTOS PARA A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (Uninove) como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora formada por:.

São Paulo, 30 de março de 2017.

Presidente: Profa. Dra. Rosemary Roggero, Orientadora UNINOVE

Membro: Profa. Dra. Célia Maria Haas, UNICID

Membro: Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, UNINOVE

Suplente: Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior, PUC-SP

Suplente: Profa. Dra. Francisca Eleodora Santos Severino, UNINOVE

São Paulo
2017

AGRADECIMENTOS

À Família.

Aos meus pais e irmãos.

À Universidade Nove de Julho e ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE – Uninove), pelo apoio à pesquisa acadêmica.

Aos professores do programa, pelo compartilhar de conhecimentos e pela possibilidade de expansão de horizontes dentro e em torno da Educação, em especial, à professora Roberta.

Aos meus colegas Ana Melícia e Alexandre.

A José Mauro, pela paciência.

A todos os amigos, pelo apoio e incentivo constante.

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora, Rose Roggero, pela prontidão com que sempre me acolheu, sabendo conduzir as cobranças que a pesquisa exigiu, com boas doses de compreensão, carinho e amizade, incentivando-me e desafiando-me a buscar sempre mais.

RESUMO

Esta pesquisa busca os sentidos de participação para escola e famílias dos adolescentes. A família como primeira formadora e socializadora do indivíduo está presente na escola de seus filhos, nos anos iniciais. Na adolescência, há um afastamento, e a presença dos responsáveis se dá em reuniões bimestrais ou quando há conflitos a serem apaziguados. A questão da pesquisa que problematiza o tema é: Quais as políticas e práticas de participação para escola e famílias, na perspectiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no âmbito da cultura escolar, na sociedade contemporânea? As hipóteses pressupõem que: a) famílias e escola divergem sobre os sentidos de participação: para a escola, o sentido de participação da família é contribuir para o bom comportamento e desempenho dos adolescentes, por meio da autoridade dos pais; para a família, participar da vida escolar do adolescente é comparecer às reuniões para saber as notas obtidas pelos filhos; b) as políticas públicas da Secretaria do Estado de São Paulo são praticadas, em parte, pela gestão escolar; entretanto há necessidade de revisão de conceitos relacionados às famílias, por parte da gestão escolar; c) os fatores que contribuem para a participação da família na educação do adolescente têm sido: a APM, o Conselho de Escola, o Grêmio Estudantil e o Conselho de Classe/série, assim como uma cultura escolar voltada à participação da família com ênfase na liderança compartilhada. O objetivo geral é identificar os sentidos de participação para escola e famílias dos adolescentes. Como objetivos específicos, conhecer as políticas públicas do Estado de São Paulo que estimulam a participação da família; investigar qual tem sido o papel da família na educação do adolescente, considerando as novas configurações familiares; e compreender os sentidos de participação para escola e famílias, no contexto de uma escola pública estadual da zona sul de São Paulo. O referencial teórico-crítico é a teoria crítica da Escola de Frankfurt, principalmente, Adorno, Marcuse e Horkheimer. A metodologia de pesquisa empírica combina estudo de caso, análise documental, observação participante e entrevistas com atores da escola e mães de adolescentes. Os principais resultados apontam que as hipóteses se confirmam parcialmente. Com base nesses resultados, a pesquisa propõe ações de intervenção voltadas à gestão escolar, no sentido de favorecer as relações entre famílias e escola na formação dos adolescentes.

Palavras-chave: Família. Escola pública. Participação. Formação de adolescentes. Teoria Crítica.

ABSTRACT

This research seeks the meanings of participation for school and families of adolescents. The family as the first formator and socializer of the individual is present at the school of their children in the early years. In adolescence, there is a withdrawal, and the presence of those responsible occurs in bimonthly meetings or when there are conflicts to be appeased. The research question that problematize the theme is: What policies and practices of participation for school and families, from the perspective of the State Secretariat of Education of São Paulo, within the scope of school culture, in contemporary society? The hypotheses assume that: a) families and school differ on the meanings of participation: for the school, the sense of family participation is to contribute to the good behavior and performance of the adolescents, through parental authority; for the family, to participate in the adolescent's school life is to attend meetings to know the grades obtained by the children; b) the public policies of the São Paulo State Secretariat are practiced, in part, by school management; However, there is a need to review concepts related to families by school management; c) the factors that contribute to family participation in adolescent education have been: The APM, the School Council, the Student Guild and the Class/Class Council, as well as a school culture focused on family participation with an emphasis on shared leadership. The overall goal is to identify the meanings of participation for school and adolescent families. As specific objectives, to know the public policies of the State of São Paulo that stimulate the participation of the family; To investigate the role of the family in the education of the adolescent, considering the new family configurations; and understand the meanings of participation for school and families, in the context of a state public school in the south of São Paulo. The theoretical-critical framework is the critical theory of the Frankfurt School, especially Adorno, Marcuse and Horkheimer. The empirical research methodology combines case study, documentary analysis and participant observation and interviews with school actors and mothers of adolescents. The main results indicate that the hypotheses are partially confirmed. Based on these results, the research proposes actions of intervention directed to the school management, in the sense of favoring the relations between families and school in the formation of adolescents.

Keywords: Family. Public school. Participation. Formation of adolescents. Critical Theory.

RESUMEN

Esta investigación busca la forma de la participación de la escuela y las familias de los adolescentes. La familia como la primera conformación y socialización del individuo está presente en la escuela de sus hijos en los primeros años. En la adolescencia, existe un juego, y la presencia de la carga se lleva a cabo en las reuniones bimensuales o cuando hay conflictos que ser apaciguados. La pregunta de investigación que cuestionan el tema es: ¿Cuáles son las políticas y prácticas de participación para la escuela y las familias de vista del Departamento de Educación de Sao Paulo, Estado como parte de la cultura de la escuela en la sociedad contemporánea? Hipótesis asume que: a) las familias y la escuela no están de acuerdo sobre los significados de la participación: la escuela, el sentido de la participación de la familia es contribuir al buen comportamiento y el rendimiento de los adolescentes por la autoridad parental; familia, parte de la vida escolar de los adolescentes es asistir a las reuniones para conocer las calificaciones obtenidas por los niños; b) la política pública de la Secretaría de Estado de Sao Paulo se practica en parte por la dirección del centro; Sin embargo existe la necesidad de revisar los conceptos relacionados con las familias por la dirección del centro; c) los factores que contribuyen a la participación de la familia en la educación de los adolescentes han sido: APM, el Consejo Escolar, el Gobierno de Estudiantes y el Consejo de Clase/Serie, así como una cultura escolar se centró en la participación de la familia con énfasis en el liderazgo compartido. El objetivo general es identificar formas de participación para la escuela y las familias de los adolescentes. Los objetivos específicos, cumplen con la política pública del Estado de Sao Paulo que favorezcan la participación de la familia; investigar lo que ha sido el papel de la familia en la educación de los adolescentes, teniendo en cuenta las nuevas configuraciones familiares; y entender los significados de la participación de la escuela y las familias en el contexto de una escuela pública en la zona sur de Sao Paulo.El punto de referencia teórico y crítico es la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, especialmente Adorno, Marcuse y Horkheimer. La metodología de la investigación empírica combina estudio de caso, análisis de documentos y la observación participante y entrevistas con actores escolares y madres de adolescentes. Los resultados principales muestran que la hipótesis se confirmó parcialmente. Sobre la base de estos resultados, el estudio propone acciones de política orientadas a la gestión de la escuela con el fin de facilitar las relaciones entre las familias y la escuela en la educación de los adolescentes.

Palabras clave: Familia. Escuela pública. Participación. entrenamiento adolescentes. Teoría Crítica.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
INTRODUÇÃO
CAPÍTULO 1 – PARTICIPAÇÃO: TODOS QUEREM, NINGUÉM SE ENTENDE
1.1 APM, CONSELHO ESCOLAR, CONSELHO DE CLASSE E GRÊMIO ESTUDANTIL
1.2 CONCEITOS DE PARTICIPAÇÃO
1.3 A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR
1.4 LIDERANÇA COMPARTILHADA COMO ELEMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO
1.5 O DECÁLOGO DA PARTICIPAÇÃO
CAPÍTULO 2 – A FAMÍLIA COMO INSTITUIÇÃO EDUCADORA
2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A FAMÍLIA
2.2 AS TRANSFORMAÇÕES DE MULHERES E HOMENS MUDARAM A FAMÍLIA BRASILEIRA
2.3 O ADOLESCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA
CAPÍTULO 3 – FAMÍLIA E AUTORIDADE
3.1 FAMÍLIA NA VISÃO DE PENSADORES DA ESCOLA DE FRANKFURT
3.2 FAMÍLIA E AUTORIDADE
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E ANÁLISE DAS NARRATIVAS
4.1 A ESCOLA PESQUISADA
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO
4.3 ESCOLHA DOS ENTREVISTADOS
4.4 APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS
4.5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS
4.5.1 AUTORIDADE DA FAMÍLIA
4.5.2 POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO
4.5.3 O ADOLESCENTE E A FAMÍLIA
4.6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
4.6.1 ARTICULAR CONSELHO DE ESCOLA, ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES, CONSELHO DE CLASSE E GRÊMIO ESTUDANTIL
4.6.2 REVER OS TEMAS DAS REUNIÕES COM AS FAMÍLIAS
4.6.3 DIÁLOGO PERMANENTE COM AS FAMÍLIAS
4.6.4 DESENVOLVER PROJETOS PARA APROXIMAÇÃO FAMÍLIAS/ESCOLA
4.6.5 REVER O ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DOS ADOLESCENTES
4.6.6 UTILIZAR NOVAS TECNOLOGIAS

4.6.7 CONSTRUIR O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

4.6.8 REFERENDAR O PLANO DE GESTÃO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

APRESENTAÇÃO

O homem chegou à Lua em 1969. Nasci neste período, em Recife. A primeira lembrança que tenho sobre escola é de uma professora pegando em minha mão para refazer uma pintura proposta no livro. Tinha seis anos e nada entendia da vida.

No jardim da infância, não brincávamos, não cantávamos, apenas estudávamos. Todos nós tínhamos que decorar tabuada. A professora era rigorosa.

Esse rigor me acompanha até hoje. Ora cedo à vontade dele, ora me rebelo, não executando as tarefas necessárias.

A escola era a extensão de minha casa, de minha rua, de meu bairro.

Os três estavam no mesmo patamar. Nenhum era mais importante do que outro. Não me lembro de depredação nem na escola nem nos muros da vizinhança.

Meus colegas e eu nos envolvíamos muito com as atividades da escola e na escola. Naquela época, o bairro não possuía uma Igreja Católica e o espaço utilizado para as missas era o pátio coberto da escola. A comunidade arrumava as cadeiras e bancos aos sábados para que a missa fosse realizada aos domingos. Após o término, tínhamos que deixar a escola pronta para as aulas do dia seguinte.

As merendeiras faziam refeições comunitárias. Tenho esse registro na memória como se tivesse ocorrido há pouco tempo. Elas pediam que trouxéssemos alguma fruta disponível no quintal.

Aprendi a compartilhar em casa, com meus pais, mas a escola reforçou o que meus pais ensinaram a todos os filhos.

Sempre ouvi de minha mãe a seguinte frase: “Trabalho muito. Se eu for chamada a comparecer à escola porque você aprontou alguma traquinagem, eu te dou uma surra!”. Tive medo de que minha mãe comparecesse à escola por algum motivo. Tentei ser um bom aluno para não levar uma surra.

Minha família pouco participava das atividades na escola, que eram poucas. Isto se deve a que minha casa ficava entre o ponto de ônibus e a escola. Alguns professores, de passagem, sob o sol escaldante do nordeste brasileiro, às vezes, entravam em minha casa para beber um copo d'água. Conversavam com minha mãe que estava sentada costurando. Este era seu ofício: costurar.

Para mim, esta era a reunião de pais e mestres. Neste caso, mãe e mestres. Os professores já falavam todo meu desempenho escolar. Ela não precisava ir à escola para saber notícias minhas. A escola ia até ela.

A participação da minha família se resumia a isso.

Após concluir o curso de Letras, em 1991, mudei para São Paulo. A irmã de minha colega de sala indicou-me uma Delegacia de Ensino para cadastrar-me e dar aulas.

A EE Poetisa Cora Coralina[1] entrou em minha vida assim. Comecei como professor para dar aulas de Técnicas de Redação para alunos do então primeiro grau, durante a tarde.

Percebi que a participação de pais, alunos e professores se dava em ocasiões especiais: festa junina, festa do sorvete, dia das mães. Nesta época, não havia reuniões pedagógicas semanais, como hoje. As reuniões eram no início do ano letivo, no meio do ano e no final.

Quando a escola pede o comparecimento dos pais para tratar do desenvolvimento dos filhos, percebe-se que os atores estão em lados opostos. Os pais perdem tempo de trabalho para ver os problemas de seus filhos. Aí lembro o comportamento de minha mãe.

Participar, na escola, do desenvolvimento de seus filhos parece uma tarefa árdua e penosa. Causa sofrimento para pais e mães.

Pais e escolas parecem antagonistas e não protagonistas na educação dos adolescentes. Não há diálogo permanente. Quando pais são chamados à escola é para resolver conflito, agressões físicas ou verbais.

É neste ponto que minha história pessoal converge com a profissional. Ambas têm semelhanças ao apontar para a participação da família como algo ingrato para os pais, e, em alguns momentos, para a própria escola, mas, sobretudo, ao que parece, também para os adolescentes. Essa convergência me move a pesquisar sobre sentido de participação para escola e família.

[1]Nome fictício para preservar a identidade da escola pesquisada.

INTRODUÇÃO

A não participação da família na escola, quando se trata da educação do adolescente, é o calcanhar de Aquiles para gestores educacionais e professores no Brasil.

Durante muito tempo, a frase comumente repetida por docentes e gestores, de que a "família não participa", ecoa nos tímpanos deste pesquisador, em 25 anos de magistério, quando da realização do planejamento e execução do mesmo, e diante das dificuldades dos discentes, desnudando uma aparente impotência da escola sobre a participação da família, principalmente na educação de adolescentes.

Inserida na Linha de Pesquisa e de Intervenção em Gestão Educacional (Lipiges), esta pesquisa investiga o sentido de participação para escola e família na educação de adolescentes, perpassando os arranjos da família contemporânea em sua diversidade de arranjos possíveis. Apoiando-se em Marcuse, Adorno e Horkheimer, a família é tratada como uma instituição necessária à relação de autoridade entre os membros de uma sociedade, e esta relação entre os membros familiares se projeta para as relações que os indivíduos têm na escola, no trabalho e em outros ambientes.

Assim, ao buscar os sentidos de participação atribuídos no dizer dos sujeitos da pesquisa, defende-se a discussão sobre essa participação da família, revelando possíveis formas de realizá-la como ação democrática na escola. Desta forma, os próprios gestores e familiares proporcionarão elementos que fundamentarão uma intervenção possível sobre a participação da família na educação do adolescente.

A problematização provocada para a percepção do objeto levou aos seguintes questionamentos: Quais as políticas e práticas de participação para escola e famílias, na perspectiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no âmbito da cultura escolar, na sociedade contemporânea?

As hipóteses às questões da problematização são:

a) famílias e escola divergem sobre os sentidos de participação: para a escola, o sentido de participação da família é contribuir para o bom comportamento e desempenho dos adolescentes, por meio da autoridade dos pais; para a família, participar da vida escolar do adolescente é comparecer às reuniões para saber as notas obtidas pelos filhos;
b) as políticas públicas da Secretaria do Estado de São Paulo são praticadas, em parte, pela gestão escolar; entretanto há necessidade de revisão de conceitos relacionados às famílias, por parte da gestão escolar;

c) os fatores que contribuem para a participação da família na educação do adolescente têm sido: a APM, o Conselho de Escola, o Grêmio Estudantil e o Conselho de Classe/Série, assim como uma cultura escolar voltada à participação da família com ênfase na liderança compartilhada.

Diante desse contexto, compreender os sentidos de participação para escola e família é o objetivo geral de pesquisa. Os objetivos específicos são:

a) conhecer as políticas públicas do Estado de São Paulo que estimulam a participação da família;

investigar qual tem sido o papel da família na educação do adolescente, considerando as novas configurações familiares;

compreender os sentidos de participação para escola e famílias, no contexto de uma escola pública estadual da zona sul de São Paulo.

O referencial teórico é a "Teoria Crítica da Sociedade", em especial Adorno, Horkheimer e Marcuse, com quem se partilha a perspectiva de que "[...] o indivíduo é coagido a procurar uma espécie de refúgio, recolhendo-se em microgrupos do tipo da família" (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 133). Desse modo, considerou-se a participação da família na escola como uma prática social, logo, possibilidade de crescimento e desenvolvimento para a emancipação do indivíduo.

Outros autores foram integrados à pesquisa, principalmente para entender a composição da família contemporânea brasileira. Para compreender melhor essa complexidade, foram levantados trabalhos que enfocam o tema, considerando como critério de seleção a família, como se organiza, conceitos, e os sentidos que docentes atribuem às famílias dos estudantes.

Como os sentidos de participação serão revelados também pelos gestores escolares, os conceitos sobre participação são buscados junto a teóricos e estudiosos da área de gestão escolar, mas também da área de gestão empresarial, porque indicam sentidos já estabelecidos na literatura e na sociedade.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se as formas de colegiado nas escolas, como a APM e o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil. Abordam-se os conceitos de participação utilizados na gestão escolar e empresarial e na cultura escolar; a liderança compartilhada, como elemento necessário para uma liderança efetiva; e um decálogo apresentado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, propondo dez formas de participação das famílias.

No segundo capítulo, são apresentados os estudos relacionados às famílias e à participação, nos últimos anos. Através do banco de dados da Capes, foram realizadas buscas

para encontrar trabalhos que iluminassem o objeto desta pesquisa. Os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros apontam como é a família brasileira, a relação entre a família e a escola, e como os professores enxergam as famílias de seus alunos. Também, como as transformações de mulheres e homens, no Brasil, mudaram a família contemporânea. Do mesmo modo, é apresentada uma descrição do adolescente na sociedade para entender como pensa e age sobre si mesmo e a família.

No terceiro capítulo, os pensadores da Escola de Frankfurt – Adorno, Marcuse e Horkheimer – fundamentam a teoria sobre a família, principalmente a relação entre a família e a autoridade e como essa relação carimba, no indivíduo, marcas indeléveis que atuarão em outras formas de relações sociais.

No quarto capítulo, há a descrição da pesquisa empírica, com a apresentação da escola pesquisada, sua localização, características. Apresenta a metodologia qualitativa com uma mescla de procedimentos (estudo de caso, análise documental, observação e entrevistas), a escolha dos informantes e a análise das narrativas, apresentando uma proposta de intervenção.

Como considerações finais, fechando a pesquisa, são apresentadas reflexões que unem o referencial teórico, os documentos estudados e os resultados da pesquisa realizada para indicar possíveis rumos para uma investigação futura.

CAPÍTULO 1 – PARTICIPAÇÃO: TODOS QUEREM, NINGUÉM SE ENTENDE

Um aspecto que se coloca a quem deseja a participação da família na escola é saber em que momento ela ocorre, e como, efetivamente, torná-la possível para famílias e gestores.

Desse modo, retomam-se as hipóteses: as políticas públicas da Secretaria do Estado de São Paulo são praticadas, em parte, pela gestão escolar; entretanto há necessidade de revisão de conceitos relacionados às famílias, por parte da gestão escolar. Os fatores que contribuem para a participação da família na educação do adolescente têm sido: a APM, o Conselho de Escola, o Grêmio Estudantil e o Conselho de Classe/Série, assim como uma cultura escolar voltada à participação da família com ênfase na liderança compartilhada. Este capítulo tem como objetivo específico conhecer as políticas públicas do Estado de São Paulo que estimulam a participação da família.

Parte-se, primeiramente, da importância dos colegiados (APM e Conselho Escolar), mas também do Conselho de Classe e Grêmio Estudantil; passa pelas possibilidades de participação segundo os teóricos da área de gestão educacional, entre eles: Libâneo (2013), Severino (2001), Teodoro (2011), Gadotti (2010), Catani e Gutierrez (2001), Garcia (1997), Monteiro e Mota (2013) e Freire (2014). Estes autores jogam luz no objeto, pois oferecem subsídios para um esclarecimento maior do tema, permitindo pensar a cultura escolar para emoldurar um quadro sobre os meios possíveis de se alcançar a participação da família.

Mesmo não sendo objeto de estudo, a liderança compartilhada aparece como um elemento de inovação da gestão para a efetiva participação de todos. Lück (2012) apresenta os requisitos necessários para a participação através de uma liderança que estimule o envolvimento de pais. Havard (2012) propõe o desenvolvimento de virtudes como primeiros passos de uma liderança significativa.

Apresenta-se, também, o decálogo de participação proposto pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, o qual, de forma prescritiva, oferece aos pais dez passos para a participação da família na escola.

1.1 APM, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil

Os órgãos colegiados nas escolas são importantes quando se trata de gestão democrática, pois esses garantem, na forma da lei, a prática da participação na escola, na busca pela descentralização do poder e da consciência social, na perspectiva de uma educação de qualidade.

Uma gestão democrática busca a autonomia dos indivíduos para o compartilhamento das decisões, identificando o potencial de colaboração de cada pessoa, promovendo um trabalho coletivo na construção da cidadania e efetivação do processo democrático.

Esta ideia já está exposta na Constituição Federal do Brasil de 1988, artigo 206, inciso VI, que estabelece como um dos princípios do ensino a "[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei".

As duas instâncias principais da gestão democrática, na escola, são a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho Escolar.

A missão da APM, segundo o estatuto padrão das APMs das escolas públicas estaduais de São Paulo, é a seguinte:

> A APM, instituição auxiliar da escola, terá por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. Como entidade com objetivos sociais e educativos, não terá caráter político, racial ou religioso e nem finalidades lucrativas. (SÃO PAULO, 2016).

A integração entre família, escola e comunidade é essencial para promover a descentralização das tomadas de decisões. Uma gestão que não dê espaço nas discussões sobre a gestão, sem levar em consideração a família e a comunidade, pode tornar-se autoritária, sem espaços de diálogo nas resoluções de seus problemas.

Geralmente, na APM, participam pais e funcionários da escola.

O Conselho Escolar tem como funções as ações deliberativas, consultivas, mobilizadoras e fiscalizadoras, ou seja, decide, resolve depois de exame e discussão, pede conselho ou parecer, dá movimento às decisões tomadas, examina e vigia a execução das deliberações. É um processo democrático que, se respeitadas todas essas funções, tornaria a administração pública mais transparente.

O Conselho Escolar tem a seguinte composição: diretor da escola, alunos, pais ou responsáveis pelos alunos, professores, equipe pedagógica, trabalhadores da educação não docentes, representante da comunidade.

A APM e o Conselho Escolar são necessários como princípios da organização e gestão escolar participativa. Como aponta Libâneo (2013, p. 118),

> A escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos (sociopolíticos e pedagógicos), interdependência entre a necessária racionalidade no uso dos recursos (materiais e conceituais) e a coordenação do esforço humano coletivo. Qualquer modificação em sua estrutura ou em suas funções, projeta-se como influência benéfica ou prejudicial à instituição.

A APM e o Conselho Escolar fazem parte de uma estrutura que envolve a relação entre seres humanos num espaço coletivo, e esta estrutura serve para alcançar a finalidade da educação: a aprendizagem com qualidade.

Embora a sociedade já possua órgãos para a participação da comunidade, há um clamor, por parte dos pesquisadores e gestores escolares, em relação à fragilidade e quase inexistência do envolvimento dos agentes no dia a dia escolar.

"Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?" (PARO, 2001, p. 27). Esta citação revela que se fala muito da falta de participação da comunidade na escola. Entretanto, poucas perguntas são feitas sobre se a escola participa da comunidade e da família de seus alunos.

O Conselho de Classe tem servido quase exclusivamente para tratar de assuntos relacionados ao desempenho dos alunos, no final dos bimestres. É uma prática comum, nas escolas, averiguar as notas dos alunos por meio deste colegiado.

Sua composição envolve professores, coordenador pedagógico e direção. Há uma diferença entre o que a lei pede e o que acontece na prática. O parecer n.º 67, de 18 de março de 1998, do Conselho Estadual de Educação, institui as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. O artigo 21 diz que "Os conselhos de classe e série serão constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade".

Na prática, não há a participação dos alunos nos Conselhos de Classe, apenas professores daquela mesma série/turma. O próprio parecer não estabelece a participação da família neste colegiado, embora haja, na literatura, a seguinte indicação:

> O Conselho de Classe, a meu ver, ganhará sentido se vier a se configurar como espaço não só possibilitador da análise do desempenho do aluno e, mais, do desempenho da própria Escola, de forma conjunta e cooperativa pelos que integram a organização escolar (professores e outros profissionais, alunos e pais), como também de proposição de rumos para a ação, rompendo-se com as finalidades classificatória e seletiva a que tem servido. (SOUSA, 1998, p. 58).

Romper com uma tradição é difícil. Já está disseminado, entre professores e gestores, a reunião apenas entre esses atores, sem a participação dos alunos e de suas famílias. Isto, em grande parte, está relacionado à organização e à cultura escolar de cada comunidade. Pode-se alterar este ciclo vicioso de apenas classificar os alunos em *aprovado*, *recuperação* e *reprovado*, para buscar uma cooperação entre escola e famílias que possibilite o desenvolvimento do adolescente. O artigo 23 do parecer acima mencionado prevê o seguinte:

“O regimento escolar disporá sobre a composição, natureza e atribuições dos conselhos de classe e série”.

A gestão tem condições de envolver a família nos Conselhos de Classe, desde que esteja no regimento da escola.

O Grêmio Escolar é uma organização sem fins lucrativos que representa o interesse dos estudantes, e que tem fins cívicos, culturais, educacionais, desportivos e sociais. O Grêmio é o órgão máximo de representação dos estudantes da escola.

Ele é formado por estudantes, que são responsáveis pelo desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, sociais e de cidadania. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, atualmente, a rede estadual paulista conta com mais de três mil agremiações formadas por estudantes.

Há, ainda, muitas escolas sem a representação de um Grêmio Estudantil. Há, também, grêmios sem uma efetiva participação na gestão escolar. Até mesmo o desenvolvimento de atividades culturais e esportivas não é realizado.

Segundo Scorsolini, Moura e Sanctis ([200?]), “[...] quando se trata da resolução de problemas ligados à gestão da escola, os estudantes ficam à margem das discussões que envolvem tanto os problemas quanto as possíveis soluções, já que promovem atividades determinadas pela direção da escola”.

Não há autonomia para os adolescentes. O Grêmio pode ter um papel, apenas, como executor daquilo que foi determinado pela gestão, cumpridor de tarefas dos desejos e vontades dos gestores. Isto não é incomum. Quando não se tem uma tradição de gestão democrática, é o que acontece. O papel do Grêmio Estudantil, enquanto entidade representativa dos estudantes de uma unidade escolar, não deveria ser, apenas, o de cumprir tarefas determinadas pela direção, e sim discutir e reivindicar seus direitos; da mesma forma, cumprir com seus deveres.

1.2 Conceitos de participação

É importante conhecer os conceitos de participação difundidos na literatura. Alguns desses conceitos são desenvolvidos por teóricos da gestão escolar e/ou empresarial; outros são abordados por pedagogos que, mesmo não sendo gestores, contribuem para o desenvolvimento do tema.

Apesar de atuarem em áreas distintas, esses teóricos convergem no tema da participação, acrescentando elementos para a ampliação dos significados do termo.

A seguir, serão apresentados vários conceitos de participação relacionados à gestão escolar.

Para Libâneo (2013, p. 89), “[...] a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Não há outro modelo de gestão a se seguir. A gestão democrática é o único modelo capaz de responder às necessidades de uma sociedade que se pretende autônoma. Esse modelo de gestão já está explícito na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206.

Como há um descompasso entre lei e vida real, a escola apresenta outras formas de gestão escolar que impedem ou dificultam a participação de todos os atores responsáveis pela educação de crianças e adolescentes.

O autor afirma a participação como um meio e não como um fim em si mesma. Ela é um meio para que se alcance objetivos que tenham sido traçados não só pela equipe gestora, mas também por todos os envolvidos na educação, sejam eles professores, funcionários, alunos, pais e sociedade.

Libâneo acrescenta informações às formas de participação. Para ele, o conceito

> […] se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

Os indivíduos não são livres. Isso é uma utopia. A liberdade do homem é um desejo inalcançável porque ele vive em sociedade, junto com outros homens, e não isolado numa ilha. Neste contexto, os homens são interdependentes. Eles precisam e necessitam de outros homens para viver. A liberdade e a autonomia devem ser vistas de forma relativa, principalmente a econômica. A escola pública necessita de recursos dos governos, logo, ela deve obediência às leis de licitação e gestão de todos os recursos, não só financeiros, mas os humanos e pedagógicos.

O gestor tem papel fundamental neste aspecto. Ele precisa gerir também a informação, a capacitação de atores externos à escola, oferecendo-lhes condições de entender melhor a máquina administrativa pública. Caso contrário, pode-se criar a ideia de que todas as decisões, sem exceção, podem ser tomadas por pais, professores, alunos, funcionários. Há uma limitação na tomada de decisão. É preciso caminhar entre o que é possível na tomada de decisão por todos e o que é estabelecido como lei fundamental e deve ser respeitada também por todos.

Libâneo (2013, p. 90) aponta o trabalho de Neagley e Evans com os cinco fundamentos necessários para a participação efetiva numa gestão escolar, que são:

"A equipe deve ter uma meta" (p. 90), como a primeira característica de um trabalho coletivo. A meta pode ser qualquer desejo do grupo, ou essencialmente, ao se tratar de uma escola, a aprendizagem dos alunos.

Como segunda característica da equipe, é necessário "[...] ter espírito, moral e desejo de triunfar ainda que seja ao custo de consideráveis sacrifícios individuais" (p. 90). Todo trabalho vai exigir que pessoas se sacrifiquem para alcançar objetivos e, para ter sucesso naquilo que se propõe, há a necessidade de sacrifícios não só individuais, mas coletivos. Não é possível ter triunfo isoladamente. Ou o grupo todo consegue os objetivos traçados, ou o trabalho parecerá incompleto.

O terceiro ponto é que "[...] as linhas de autoridade e responsabilidade devem estar claramente definidas e compreendidas perfeitamente por todos" (p. 90). As responsabilidades de cada um no grupo precisam e devem estar claras não só para o indivíduo, mas também para todos os outros indivíduos da coletividade. Só assim é possível cobrar se os resultados foram obtidos.

O quarto ponto é "[...] estabelecer canais de comunicação" (p. 90). Esses canais são necessários para que todos os integrantes troquem informações úteis e necessárias à execução dos propósitos a serem alcançados. O diálogo permanente entre todos os integrantes é fundamental para corrigir possíveis falhas, reavaliar os planos, redirecionar trabalhos. Principalmente uma comunicação horizontal, na qual todos tenham direito à fala e à expressão de opiniões. Caso exista uma comunicação verticalizada, de cima para baixo, provavelmente, não ocorrerá sucesso no grupo.

E o último ponto é: "[...] o líder deve descobrir e utilizar ao máximo as capacidades criadoras de cada uma das pessoas e uni-las numa equipe homogênea" (p. 90).

Há uma concepção arraigada na gestão, principalmente na educação, da figura de um líder capaz de mobilizar forças, energias, transformá-las e conduzi-las para obter o sucesso. É uma metáfora para a figura do salvador que virá redimir os pecados da terra. Neste sentido, o grupo necessita, exige quase que inconscientemente, a presença de alguém para conduzi-los para o bem, a verdade e a luz.

Um estudante de Pedagogia não reúne as características acima descritas porque o curso não desenvolve essas habilidades necessárias; logo, há uma carência de profissionais capazes de desenvolver um trabalho em equipe coeso.

Esse modelo de participação precisa da figura de um gestor, uma pessoa que representará administrativamente a coletividade. Um modelo de autogestão propiciaria a participação efetiva de todos. Nela, todos os integrantes seriam responsáveis por todas as decisões. A figura de um líder seria abolida. Todos teriam pesos equitativos nas decisões. Uma comuna.

Como a figura de uma pessoa é importante na gestão do espaço público, a participação é uma forma de disseminar as responsabilidades e decisões. De acordo com Libâneo (2013, p. 117),

> Participar significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

A participação pode ser descrita como duas faces de uma mesma moeda. De um lado, a atuação dentro da escola, junto aos gestores; de outro, uma ação focada nas decisões políticas dos governantes.

O processo de tomada de decisão, ou de "certos processos de tomada de decisão", numa organização democrática, contribui para o engajamento de famílias na gestão da escola como também em outras esferas, no campo político, associação de moradores, organização não governamental, entre outras.

Esse engajamento teria um novo significado porque pressionaria as instâncias superiores a tomarem decisões consultando a sociedade, evitando, assim, decisões políticas estaduais impopulares, como a da reorganização das escolas públicas estaduais de São Paulo em apenas um ciclo para cada escola. Essa decisão foi retirada das gavetas para reedição, uma vez que já houve uma reorganização nos anos de 1996. Hoje, reedita-se a medida, dando-lhe roupagens novas, maquilagem para disfarçar medidas autoritárias.

Estas atitudes, como da reorganização, contradizem a "[...] participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa [...]" (LIBÂNEO, 2013, p. 117). Nem a escola, nem alunos e pais, ninguém teve autonomia para decidir o que já havia sido decidido pelos burocratas e especialistas em contenção dos gastos públicos.

Por isso, o campo de atuação da família abrange, também, a grande estrutura organizacional da sociedade, da administração, da política nacional e local. Restringir sua atuação à participação na gestão escolar é deixá-la empobrecida.

A escola, como "prática formativa", não consegue formar os atores para a participação efetiva, talvez um simulacro dela, porque já admite "certos processos de tomada de decisão". Não é o todo que exige comprometimento, é apenas uma parte ínfima do todo.

Severino (2001, p. 72) defende que é necessário buscar formas de engajamento político-social que vá para além dos muros da escola, uma vez que

> […] a forma de organizar a educação reproduz integralmente a estruturação da sociedade; de outro lado, a atuação educacional pode ter efeitos desestruturadores, tornando-se fator de mudança social. Isso significa que o processo histórico depende também das ações dos sujeitos, sendo a educação uma mediação criadora e transformadora da História.

O engajamento político é necessário para que haja mudanças na estrutura social, logo, dentro da organização interna da gestão escolar. Os sujeitos pressionam a administração pública para mudanças dentro da escola.

Teodoro (2011) problematiza se se pode construir uma aliança que traga para o primeiro plano as dimensões emancipatórias do processo educativo. Ele mesmo oferece a resposta, indicando a representação de movimentos sociais, movimento sindical, movimento dos camponeses, ONGs, movimentos feministas, entre outros, contra o pensamento único e as formas hegemônicas (TEODORO, 2011, p. 142).

Essa emancipação, no processo educativo, também aparece no trabalho de Giroux (1987), ao indicar o espaço público como um lugar de emancipação. Para ele,

> A importância da esfera pública estava no fato de que a mesma fornecia um número significativo de espaços pedagógicos, onde a democracia, como movimento social, era incorporada, por grupos subordinados e de resistência, em uma luta continuada para produzir formas emancipatórias de conhecimento e de relações sociais. (GIROUX, 1987, p. 7).

De acordo com Gadotti (2010, p. 48), "[...] para poder participar, a população precisa compreender o funcionamento da administração – em particular, do orçamento – e as leis que regem a administração pública e limitam a ação transformadora".

Nesse caso, a escola passa a ser espaço de discussões mais amplas; passa a ter caráter político-social. Corre-se o risco de se transformar em política partidária de esquerda, direita ou centro, mas o autor entende que isso é necessário ao processo de formação, porque os envolvidos na educação passam a ser estudiosos dos mais variados temas.

Catani e Gutierrez (2001, p. 78), citando Habermas, indicam que “Participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, no processo de formação discursiva da vontade”.

Este conceito traz um elemento de que a igualdade de oportunidades deve ser para todos. No entanto, quem está dentro do espaço escolar, como professores, funcionários e gestores, tem uma forma privilegiada de participação, pois faz parte de seu quotidiano o universo da educação. Por outro lado, pais e comunidades possuem afazeres distintos da educação. Terminam com uma participação secundária ou figurativa dentro do que a lei permite e exige.

Entre os gestores, há uma concepção, não raro equivocada, sobre quem deve participar, como demonstram Catani e Gutierrez (2001, p. 90) num exemplo:

> […] uma diretora de escola pediu a palavra e fez um longo elogio à participação, apenas com uma ressalva: os pais analfabetos não poderiam opinar sobre a alfabetização dos filhos já que eles mesmos não eram alfabetizados.

Para essa gestora, há elementos condicionantes para estar no processo de decisão. A exigência é saber ler e escrever. Caso contrário, não é pertinente ou é inválida a atuação dos sujeitos. Ela não leva em consideração o analfabeto político de Bertolt Brecht. Nem a política eleitoral é tão rígida, pois permite a analfabetos o direito ao voto.

Talvez, para analfabetos, sejam indicados outros tipos de envolvimentos, como a seguir:

> […] a participação de pais (e especialmente mães, como tem sido mais frequente) na realização de pequenos reparos, em serviços de limpeza, na preparação da merenda, ou ainda na organização e cumprimentos de tarefas ligadas a festas, excursões e outras atividades […]. (CATANI; GUTIERREZ, 2001, p. 91).

Uma atuação que exija menos qualificação e de fácil execução. Os pais não precisam tomar parte das decisões administrativas, apenas executar uma atividade que não está sendo atendida pela própria administração. Esta ação revela que a gestão é incapaz de gerir os recursos humanos existentes na escola, e que os pais são utilizados para desempenhar uma função de um agente público voluntário.

Essas ações de realização de pequenos reparos, organizar festas, preparação de merenda são, também, uma forma de participação importante. Elas devem ser incentivadas pelos gestores, mas não limitar a essas ações, ampliando-as para um significado político-social.

Para Garcia (1997, p. 17),

> A participação como princípio é a que se apresenta como algo presente e natural num grupo de trabalho e é resultado da relação de respeito e confiança entre as pessoas, como também do envolvimento que sentem e nutrem pelo trabalho. Participação enquanto possibilidade de se perceber atuando e fazendo parte, é algo que se desenvolve a partir de discussões coletivas, dando opiniões, apresentando sugestões, colocando dúvidas e questionamentos, sendo ouvidos nas observações e falas que faz. Ajudando a tomar decisões, encarregando-se de ações individuais e coletivas, pesquisando, propondo, construindo, criando, compartilhando.

Neste universo descrito por Garcia, um cidadão analfabeto teria direito à voz no grupo. O espaço da escola torna-se lugar de todos e para todos, sem exceção, no sentido de formação de cidadãos. E, neste processo, ouvir o outro, falar, refletir, analisar fazem parte do processo de aprendizagem de todos.

Para desenvolver um ambiente favorável à participação, novas formas de atuação podem ser adotadas por parte dos gestores. Ao antigo modelo orientado para planejar, desenvolver, controlar e avaliar, próprios da cultura de centralização das tomadas de decisões e de uma sociedade organizada verticalmente, solicita-se uma forma diferenciada de relações entre as pessoas. A sociedade contemporânea exige que ocorram mais interações entre os indivíduos, não só pela utilização de tecnologias que aproximam os distantes, mas porque os indivíduos podem oferecer soluções. O grupo, como comunidade, passa a ter importância substancial.

Como afirmam Monteiro e Mota (2013, p. 228),

> A atual tendência social de formação de redes privilegia formas mais horizontais de organização, criando mais espaços e demanda por conectividade, acesso e participação. Como resultado, a gestão precisa agregar novos conceitos e instrumentos, com maior ênfase em capacidades e funções relacionais: dialogar, mediar, articular e coordenar.

Diálogo entre os membros de uma organização e de uma escola é a base de construção de gestão participativa. Sem ele, qualquer forma de gestão está fadada ao autoritarismo. A construção de coletividade exige um diálogo permanente entre os indivíduos.

Gestor e professor constroem o diálogo como base para a conquista da autonomia dos indivíduos. Freire (2014) apresenta alguns princípios orientadores que são a ação educativa como um ato político e o ato educativo dialógico. Essas ideias permeiam a obra freiriana. O ato educativo é um ato político; não pode haver separação entre as partes, são faces distintas de uma mesma obra. Segundo Freire (2014, p. 96),

> […] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas.

Como ato político, o professor, assim como o gestor, têm que se posicionar diante da realidade que envolve a si mesmos, aos alunos e às famílias destes. Diante desse mundo, suas posições podem revelar uma ação libertadora ou castradora, nas relações estabelecidas com alunos e pais.

No processo educativo dialógico, professor e aluno aprendem e ensinam mutuamente; ambos são influenciados, mutuamente, em suas práticas educacionais. Com isso,

> [...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária […] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2014, p. 31).

Nessa relação de respeito aos saberes uns dos outros, de alunos e professores, gestores e pais, vai se tornando possível a criação de uma escola cidadã, pois essas relações estabelecidas dialogam, nelas ocorrem a intersubjetividade e a intercomunicação entre os atores.

A construção da escola cidadã é uma possibilidade a ser desenvolvida por uma comunidade engajada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No estudo de Saul (2000), há exemplos de políticas públicas explicitamente freirianas, que indicam a possibilidade da construção de uma escola cidadã, mas parecem que são ações isoladas que dependem da política partidária daquele momento. Se o município ou estado tem um partido com ideias progressistas, estes podem adotar medidas também progressistas na educação. Só que estas medidas podem ser alteradas e modificadas na administração posterior, caso seja eleito um candidato de um partido contrário a essas ideias – o que revela a menoridade social dos educadores.

A construção de uma escola cidadã, na atualidade, necessita de algumas análises. Entre elas, a primeira iniciativa possível para que haja essa transformação é através de uma nova concepção de currículo. Essa perspectiva de copiar e acatar o que é determinado como currículo pela Secretaria de Educação deve ser alterada.

Essa ideia já é abordada por Monteiro e Mota (2013, p. 224), ao perceber, como um elemento de inovação, o currículo escolar numa perspectiva cidadã e inclusiva.

A escola, com a equipe gestora, pode propiciar a possibilidade de uma nova concepção de currículo, facilitando sua construção com os atores sociais. Construção de um currículo que atenda às demandas da comunidade escolar.

Esse dois princípios fundamentais indicam que a escola cidadã possível se distancia da realidade atual, pois a ação gestora tende a ser alienada, reverberando também na ação docente. Não se estabelecem relações políticas entre a prática em sala de aula e a gestão escolar; a política externa à sala de aula, em toda sua complexidade de uma sociedade neoliberal, permeia desde a escolha do texto a ser estudado até mesmo a forma de agir do diretor de escola.

Por isso, a ação coletiva tende a ser mais complexa. Nesta realidade, os desejos de todos sobressaem ao desejo individual. O bem-estar da coletividade e seus anseios têm mais importância do que o individualismo. A ação do indivíduo serve para o bem-estar da sociedade e da escola, e não o inverso. Quando a escola e sociedade servem para proporcionar a felicidade do indivíduo, torna-se um individualismo, portanto, antagônico a uma escola cidadã.

É nesse ponto que a pesquisa dialoga com os princípios progressistas. O objeto de estudo está centrado no sentido de participação para a família e a escola. A possibilidade de uma escola cidadã só existe se há a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo. Desde a criação de um currículo próprio, com características que revelam suas demandas, passando pela formulação do projeto político-pedagógico da mesma, até a decisão dos recursos financeiros necessários que deverão ser aplicados.

A legislação prevê a participação da família em colegiados e órgãos como Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Reunião de Pais. Ao estar presente nessas três esferas, esgota-se o sentido de participação, ou ela vai além dessas três formas de participação.

Se o ato educativo é político, a política só se dá com a participação de todos, e a família é um ator importante neste processo.

1.3 A cultura escolar e a cultura organizacional escolar

Aqui, não há um jogo de palavras entre cultura escolar e cultura organizacional escolar; as duas expressões apresentam diferenças, porém são complementares para a compreensão da escola pública.

Segundo Torres (2005, p. 12), a

> [...] cultura escolar pretende recobrir num cenário marcado pela hegemonia de uma lógica da “integração” e, como tal, desencadeadora de configurações

> culturais "integradoras", directamente redutíveis às grandes estruturas englobantes.

Nessa integração, o ator tende a manter e a fortalecer a sua pertença à organização, interagindo de uma forma convergente e confirmativa.

De acordo com Torres (2005, p. 11), há também uma lógica estratégica na qual

> [...] o ator procura agir em função dos seus interesses para que o que pertença ao grupo passe a constituir uma condição básica à prossecução dos seus objetivos ou fins "concorrenciais". [Ou a lógica da subjetivação na qual] o ator representado como um sujeito crítico, age em função da sua identidade subjetiva, construída culturalmente a partir da tensão constante entre a ação integradora e estratégica.

É desta forma que um professor, coordenador, diretor ou vice-diretor ou outro agente, no interior ou exterior da escola, irá agir. Conservando a maneira como a escola se relaciona com a família e com a comunidade. Se a lógica da integração permanece, mesmo que o gestor não permaneça no ambiente, esta lógica é tão forte que permanecerá.

Isto significa que, ao longo de um tempo, foi desenvolvido, entre os agentes, esse sentimento. Transformar este sentimento, pode ser um processo difícil.

Se não existe uma cultura escolar propícia à participação da comunidade, há de se investigar quais os motivos. Analisar o percurso pelo qual a gestão caminhou, e que transformou suas ações em uma cultura, ao longo de sua existência como instituição permite traçar uma linha para entender o que ocorreu ao longo do processo, para verificar esses ruídos. Neste sentido é que se "[...] pretende evocar a importância dos contextos endógenos de ação no processo de construção da cultura organizacional" (TORRES, 2005, p. 13).

Esse contexto endógeno é entendido como forças que atuam dentro da escola. Por vezes, um grupo, que se mantém dentro desse organismo vivo que é a escola, atua para afastar ou aproximar a família do processo de formação do adolescente. Se os professores agem sem diálogo com os pais ou responsáveis pelos adolescentes, logo, essa força que atua dentro da unidade escolar faz parte de uma cultura organizacional escolar já arraigada nos atores.

Há, porém, uma força exógena, que age e traz elementos externos à escola. Neste caso, a família pode agir para pressionar gestores e professores a terem uma relação de equidade e de diálogo permanente na busca da melhoria da qualidade da educação de seus filhos.

Esses fluxos de relações que são estabelecidos no interior da escola são importantes porque cada indivíduo, professor, aluno, funcionário traz uma cultura própria adquirida ao longo de sua formação.

Essas culturas distintas – a da escola e a do indivíduo – resultam em confronto e encontro. As forças endógena e exógena aproximam e repulsam a lógica da integração comunitária.

Quando essa força exterior agir, não só a escola, mas toda instituição pública terá que se reorganizar.

Uma possibilidade para essa reorganização é a adoção de uma gestão de perspectiva sistêmica, que tem como característica básica a informação, a rede e a participação.

De acordo com Monteiro e Motta (2013, p. 166), a gestão sistêmica é

> Estruturalmente baseada em informação, principal elemento ativo na formação e no desenvolvimento de organização e cujos aspectos quantitativos e qualitativos definem seu grau de complexidade; organizada em rede, prevalecendo uma lógica de conexões autônomas não lineares na formação de inter-relacionamentos e vínculos entre os elementos participantes da dinâmica organizacional; participativa e fundamentada nos princípios de alteridade e corresponsabilidade, em que o elemento humano assume função referencial mais estratégica.

A informação atua como um ativo, como um valor. Isso exige que toda a ação seja precedida de informações necessárias para a tomada de decisão. Se se pretende reduzir o número de retenções e abandono de aluno, é necessário conhecer os números da escola para tomar uma decisão. Sem informação, as decisões podem ser fracassadas antes mesmo de serem postas em prática.

A rede, principalmente a internet, tem gerado a possibilidade de informação, comunicação, aprendizagem e produção numa escala inimaginável. Com isto, ela pode ser um elemento diferenciador na cultura organizacional escolar.

E participativo, pois requer que os indivíduos possam se colocar no lugar dos outros de um determinado grupo, criando a possibilidade de alteridade. Que o professor se veja no papel de pai, o pai no papel de professor, o professor como gestor, entre outras possibilidades. Isto não significa que um ator tenha que assumir a função do outro, mas serem corresponsáveis por todos do grupo na busca do objetivo maior – uma educação de qualidade.

1.4 Liderança compartilhada como elemento para a participação

Para a participação efetiva de todos os atores sociais, alguns elementos devem ser considerados como básicos para sua realização; entre eles, a liderança. E ela tem um objetivo específico e claro, como afirma Libâneo (2013, p. 90): “[...] ter uma liderança que consiga

motivar e mobilizar as pessoas para uma atuação conjunta em torno de objetivos comuns". E esses objetivos não são individuais, são coletivos, e devem ser compartilhados.

Neste sentido, há convergência com o pensamento de Lück (2012, p. 17), que indica que "[...] todo trabalho em educação, dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança". Segundo ela, essa liderança deve ser mobilizadora, orientadora, coordenadora, em busca do trabalho de pessoas para aplicarem o melhor de si na realização de ações de caráter sociocultural.

Com base em autores como Leithwoord, Day, Sammons e Reynolds, Lück (2012) ressalta que o termo é bastante controverso e que, muitas vezes, há confusão entre liderança e gestão. E a tentativa de diferenciá-los conceitualmente esbarra no fato de que liderança e gestão são dinâmicas.

Lück explica que o significado de liderança e os estudos a respeito existem desde os anos de 1950. A autora cita vários pesquisadores, como Katz e Kon, Bush e Glover, Biscaia, Yuke, Sergiovanni, Vergara, Reynolds e Faria, numa tentativa de esclarecer o termo liderança e toda a complexidade em conceituá-lo. Em lugar de formular um conceito, ela aponta alguns elementos característicos da atuação de liderança, entre eles, "[...] a influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade" (LÜCK, 2012, p. 35).

Outros elementos necessários à liderança são: propósitos claros de orientação; processos sociais dinâmicos, interativos e participativos; modelagem de valores educacionais elevados e orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos.

Dentre todos os elementos, a motivação deve ser o maior indicativo de liderança, pois todos os autores anteriormente citados incluem esta característica como primordial para um líder.

Partindo do indicador "liderança como influência sobre pessoas", observa-se que ela ocorre em diversas áreas da atuação do homem, desde uma notícia jornalística, aparentemente objetiva – o jornalista se torna um líder diante de seus leitores, formando opinião sobre comportamento, política e economia – até a relação professor-aluno dentro da sala de aula.

Lück aponta a evolução do significado de liderança e identifica a ocorrência de diferentes enfoques. Se o mundo contemporâneo é diverso, heterogêneo, logo, os paradigmas de gestão também hão de ser, influenciando, assim, no conceito de liderança.

A autora classifica as inúmeras formas de liderança em transformacional, transacional, compartilhada, coliderança, educativa, integradora ou holística.

A liderança transformacional é "[...] orientada fortemente por valores, integridade, confiança e um sentido de verdade, comungado por todos em uma organização, que oferecem

uma visão transformadora de processos sociais e da organização como um todo" (LÜCK, 2012, p. 45).

Já a liderança transacional "[...] focaliza muito mais as interações das pessoas e estilos de relacionamento mantidos por elas, como forma de promover a unidade da organização e melhores condições de realização de seus objetivos" (LÜCK, 2012, p. 46)

A coliderança é "[...] exercida entre os profissionais da equipe de gestão da escola, como, por exemplo, vice-diretores ou diretores auxiliares, coordenadores pedagógicos ou outros [...]" (LÜCK, 2012, p. 49). A coliderança tem proximidade semântica com o conceito de liderança compartilhada. Só exerce a coliderança porque foi possível compartilhá-la entre os membros do grupo.

A liderança educativa está "[...] centrada na formação de organizações de aprendizagem" (LÜCK, 2012, p. 52). Neste sentido, toda escola, sem exceção, possui a liderança educativa, pois a escola e seus atores aprendem constantemente, mesmo que essa aprendizagem não seja sistematizada.

E a última liderança apresentada por Lück (2012, p. 54) é a integradora ou holística, na qual se leva em consideração, "[...] não apenas este ou aquele aspecto da realidade, mas o conjunto de todos eles, de forma integrativa, de modo a se ter um desenvolvimento ao mesmo tempo global e equilibrado [...]".

Dentre as formas de liderança apresentadas, a compartilhada possui uma característica fundamental para a gestão escolar. Ela se situa no contexto da gestão democrática, "[...] em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada pelos participantes da comunidade escolar [...]" (LÜCK, 2012, p. 48).

Os dois principais textos de referência legal para a educação brasileira – a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – apontam a gestão democrática como a mais indicada para as instituições educacionais; logo, é necessária uma liderança compartilhada para que ocorra o que se prevê nesses documentos legais.

Isto posto, todos aqueles envolvidos de alguma forma com a escola são responsáveis por sua gestão e têm algum papel de liderança entre os elementos do grupo. O professor lidera em sala de aula ou entre seus pares; alunos lideram entre si, dentro e fora da sala de aula; coordenadores lideram professores em suas reuniões pedagógicas; diretores lideram suas equipes.

Esse papel de quem lidera ou quem é liderado parece uma simbiose; todos são líderes e liderados em algum momento do processo de tomada de decisão, quando se trata de gestão participativa com liderança compartilhada.

A autora apresenta outros termos que estão também relacionados com a liderança. São eles: poder, desenvolvimento e controle.

Nem sempre quem tem o poder instituído por um cargo possui liderança, pois o poder pode ocorrer em virtude de uma manipulação ou coerção, enquanto a liderança requer orientação e motivação; influencia o desenvolvimento no sentido de inovação e criatividade em oposição à padronização do trabalho; controle como parâmetro básico do desempenho a ser seguido, como verificação da medida dos resultados.

O líder possui alguns traços de personalidade facilmente identificáveis, a saber: habilidade de comunicação, maturidade social, autoconfiança, espírito empreendedor.

Lück (2012) não indica que esses traços devam aparecer com maior ou menor preponderância. Apenas uma dessas características não basta para tornar alguém um líder, mas a combinação destas.

Lück (2012) ressalta ainda que, se o poder é centralizado ou distribuído, a teoria do estilo da liderança classifica em: autocrítico, em que a tomada de decisão é centralizada; democrático, a participação de todos é importante na tomada de decisão; *laissez-faire*, definido pela falta de liderança em que os membros da equipe fazem o que querem.

Ter atitudes de líder parece ser complexo e difícil de apreender. Em se tratando de um ambiente escolar, a gestão deve privilegiar práticas de liderança nas quais os indivíduos sejam estimulados a desenvolver sua autonomia. Há preocupação em articular todos os membros da comunidade escolar: gestores, professores, alunos, pais e comunidade do entorno para a busca da qualidade nos diversos níveis da educação.

De acordo com Lück (2012), a escola sozinha não vencerá as mazelas enfrentadas pela educação. Ela precisa de todos esses atores para diminuir a evasão e a repetência, como também dotar crianças e adolescentes de conhecimentos sólidos e formação contínua. É inadmissível que um jovem chegue ao final do ensino fundamental e até mesmo ao ensino médio sem saber ler e escrever adequadamente. Se a sociedade conquistou altos níveis de matrículas, agora há de se almejar outro patamar, o da qualidade social de educação oferecida.

É possível, no entanto, estabelecer parâmetros para o desenvolvimento da competência de liderança, e desenvolvê-la. Segundo Lück (2012), ninguém nasce líder porque a liderança não é inata, mas todos os homens são capazes de desenvolvê-la no decorrer de sua formação humana e intelectual. Para que isto ocorra, a autora relaciona esse aprendizado a quatro pilares da educação: é preciso conhecer, ser, fazer e conviver.

Lück aponta que os mais importantes líderes, desde a formação inicial, já desenvolvem algumas habilidades, a saber: desenvolvimento contínuo de conhecimentos, conhecimento de

si próprio, desenvolvimento profissional, enfrentamento de situações de tensão, trabalho compartilhado, conhecimento do trabalho educacional e aprendizagem, agente de mudança.

A melhoria da qualidade na educação está intimamente ligada à gestão, e, consequentemente, à liderança exercida pelo grupo gestor de cada unidade escolar.

Havard (2011) apresenta a liderança com um enfoque diferente até então, já que ainda não tinha sido relacionada à questão da virtude. Para ele, virtude e liderança caminham lado a lado, são duas faces da mesma moeda, ou seja, estão relacionadas ao caráter. Homens e mulheres sempre movidos por uma visão magnânima daqueles que têm sob a sua responsabilidade. E o conjunto do caráter é o mesmo das virtudes humanas, como a magnanimidade, a humildade, a prudência, a fortaleza, o autodomínio e a justiça.

Segundo o autor, a liderança só pode ser uma questão de caráter. E o caráter não nos é imposto pela natureza: podemos modificá-lo, modelá-lo, fortalecê-lo e, ao proceder assim, adquirimos a coerência, a constância e o equilíbrio.

Dentre as obras estudadas sobre o tema da liderança, é a única que faz referências explícitas sobre questões morais.

Para Havard, fortalecemos o caráter pela prática de hábitos morais, denominados virtudes éticas ou virtudes humanas. Agindo assim, o caráter produz uma marca indelével no temperamento, o qual deixa de comandar a nossa personalidade.

As virtudes são qualidades da inteligência, da vontade e do coração. Conferem força ao caráter e estabilidade à personalidade e adquirem-se mediante a repetição de atos.

A palavra virtude vem do latim. *Virtus* significa “força” ou “poder”. Cada virtude, quando praticada habitualmente, melhora progressivamente a nossa capacidade de agir.

As virtudes permitem aos gestores tomar excelentes decisões – *prudência.* Manter o rumo e resistir a toda e qualquer pressão – *fortaleza.* Submeter as paixões ao espírito e dirigi-las à realização da missão – *autodomínio.* Dar a cada pessoa o que é seu e entrar no coração dos outros – *justiça.* Estabelecer objetivos pessoais elevados para si e para os outros – *magnanimidade.* Ultrapassar o ego e servir os outros de forma habitual – *humildade*.

Vale ressaltar que as virtudes não podem ser um substituto da competência profissional. Elas são uma parte fundamental dela.

Havard acredita que magnanimidade e humildade são as características mais importantes de um líder. Segundo ele,

> O que caracteriza um líder é a sua magnanimidade e a sua humildade. O líder tem um sonho, um sonho do qual nascem invariavelmente um ideal e uma missão. A magnanimidade é a virtude que produz nele esse elevado estado de

> espírito. Mas a liderança não consiste apenas em pensar grande. Um líder é sempre um servidor: um servidor dos seus companheiros, dos seus empregados, dos seus filhos, dos seus concidadãos, um servidor de toda a humanidade. A essência do serviço é a humildade. Ao praticar a humildade, o líder respeita a dignidade conatural daquele a quem serve e, em particular, a dos que participam numa missão comum. Magnanimidade e humildade são virtudes inseparáveis na liderança. A magnanimidade é a origem das ambições nobres, a humildade canaliza essas ambições para o serviço aos outros. (HAVARD, 2011, p. 16)

É inédita essa visão altruísta. As definições até então apresentadas viam uma relação de subordinação entre o líder e o liderado. Aqui, o líder está para servir aos outros e não ao contrário. É servindo com humildade que se chega à essência de trabalhar e desenvolver pessoas.

O líder necessita de uma missão, que depois se traduz em ação. Inúmeras pessoas têm sonhos e ideais, mas os líderes têm a capacidade única de transformá-los em missão. Para que isso ocorra, primeiro é necessário ter o sentido de missão.

A ideia de Havard (2011, p. 38) está ligada ao sentido religioso cristão da sociedade, pois

> Cada ser humano tem uma missão ou uma vocação, seja ou não consciente dela. Uma missão não é algo que se invente ou se imagine. É uma chamada específica para que se faça determinada coisa ou se adote determinado comportamento. A nossa missão é aquilo que Deus espera de nós. É necessário descobrir o que é isso e responder de modo consequente. A nossa missão define a nossa maneira de ser e de agir. É o critério pelo qual medimos todas as nossas ações e o princípio que confere unidade a toda a nossa vida.

É um delicado equilíbrio entre a ciência e a fé. Entender um conceito extremamente abstrato e relacioná-lo com questões religiosas não é comum na academia. Aqui ele foi escolhido para ampliar os conceitos até então selecionados.

Vale lembrar que toda a missão melhora as pessoas e a sociedade e reforça a identidade de grupo. Para ser eficaz, deve incluir valores humanos essenciais e estar bem articulada. Nas escolas, muitas declarações de missão não passam de generalidades e têm pouco a ver com as atividades cotidianas do corpo docente e funcionários. É uma oportunidade perdida. A missão escolar deve repercutir no trabalho diário de cada professor, gestor, funcionário e aluno e passar a fazer parte do funcionamento da escola em todos os níveis.

O líder cuida sempre de aperfeiçoar-se no plano pessoal e profissional, e exige de seus colegas que façam o mesmo. Esse anseio em melhorar permanentemente tem origem em um conhecimento profundo da vocação elevada do homem. A realização de objetivos coletivos

nunca é um fim em si mesmo, mas apenas um meio que permite o crescimento pessoal de todas as partes envolvidas. Exige sempre o máximo esforço e que cada um desenvolva ao máximo o seu potencial, como indivíduo e como profissional. Estabelece altos níveis de rendimento que os outros devem seguir. Esforça-se por alcançar os seus objetivos infundindo entusiasmo, e não intimidação.

A liderança consiste, não tanto no exercício do poder, como no esforço por dar aos integrantes do grupo a capacidade de se realizarem; o estímulo a todos os membros da organização a manifestar a sua opinião e a contribuir para o processo de tomada de decisões.

Nunca se deve interferir nas tarefas dos membros do grupo se não houver uma boa razão para fazê-lo, pois tem que haver confiança na sua capacidade de trabalho. Não se deve fazer o trabalho para quem se delegou algo. Aconselhar e animar, mas é o outro quem tem de resolver o assunto como melhor lhe pareça.

Os líderes sabem delegar: transmitem os seus poderes aos membros da equipe e assim os tornam corresponsáveis pelos resultados obtidos. Com isso, não se fala em primeira pessoa do singular, e sim em primeira do plural.

1.5 O Decálogo da participação

O Governo do Estado de São Paulo divulgou, no ano de 2015, o documento *Novas diretrizes da educação convocam famílias a participarem do ensino.* Essas diretrizes visam à mobilização de pais e comunidade e criação de canais de contato mais estreitos entre as escolas e as famílias.

Os dez passos necessários para se alcançar uma boa participação dos pais na educação de seus filhos são os seguintes:

> 1. Mantenha um canal de comunicação constante com a escola de seu filho.
> 2. Troque ideias com seu filho, fazendo perguntas para ajudá-lo.
> 3. Incentive a criança a sempre tentar de novo, a ler com atenção e refazer aquele exercício que parece muito difícil.
> 4. Caso não saiba alguma resposta oriente o estudante a levar a dúvida para o educador.
> 5. Não faça os trabalhos pelo seu filho. Estimule a parceria e incentive-o a assumir responsabilidades e a conquistar autonomia.
> 6. Estabeleça um período fixo para fazer a lição e respeite o tempo de descanso e os intervalos das refeições.
> 7. Reserve um espaço com pouca movimentação e sem interferências externas para realizar as atividades.
> 8. Separe um cantinho com apoio plano onde você possa ficar ao lado dele durante alguns momentos da tarefa.
> 9. Os livros são os principais materiais didáticos no aprendizado. Deixe o computador e o tablet para depois das tarefas.

> 10. O processo de aprendizagem varia de criança para criança. Reconheça os limites de seu filho e sempre o encoraje a melhorar.

As chamadas novas diretrizes não são novas nem inovadoras. Entretanto, um aspecto que vale análise é a utilização de verbos no imperativo: *mantenha, troque, incentive, oriente, não faça, estimule, estabeleça, respeite, reserve, separe, deixe, reconheça.*

Característica da forma apelativa da linguagem, a utilização de verbos no imperativo indica uma ordem ou um desejo. Neste contexto da Secretaria da Educação, há semelhanças com a linguagem da propaganda na qual um emissor deseja seduzir um receptor a consumir determinado produto. Eles indicam indispensabilidade, ou seja, são ações indispensáveis à atuação das famílias para o sucesso escolar de seus filhos.

Essa sequência de verbos no imperativo é instrucional. Típico de uma receita de bolo e manuais de instrução de um aparelho eletrônico. A mensagem veiculada é de que se forem cumpridas todas as dez etapas sugeridas, a família estará colaborando com a escola no alcance do objetivo que é a aprendizagem.

> A escolha do uso da sequência injuntiva por parte do produtor textual, do ponto de vista discursivo, como já enfatizamos, está ligada a um objetivo geral de "fazer agir" o seu interlocutor numa determinada direção explicitada textualmente. Assim, o "fazer agir" está associado a um "dizer como agir", através de atos imperativos que ora assumem uma conotação de ordem sobre o que se deve fazer, ora de indicação sobre uma forma de fazer, ora de sugestão sobre como ou o que é melhor fazer, ora solicitação a realizar uma dada ação. (ROSA, 2007, p. 20-21).

Das dez prescrições estabelecidas como um receituário médico, algumas merecem análise por ter uma ideia de família ou de participação limitada.

O primeiro é *Mantenha um canal de comunicação constante com a escola de seu filho.* A iniciativa deve partir da família. Se a família deve manter é porque este canal de comunicação existe. Se existe, quais são os meios que são oferecidos às famílias para que participem desse processo?

A segunda instrução é a ação de *trocar ideias*, que requer diálogo entre emissor-receptor de uma mensagem. E *fazer perguntas para ajudá-lo* pressupõe que os pais ou familiares tenham conhecimento sobre o objeto estudado.

Uma possibilidade para se cumprir este requisito é a escola proporcionar reuniões entre pais e mestres, sugerindo, na pauta de reuniões, como a família pode proceder para orientar seus filhos na execução das tarefas escolares.

A terceira prescrição contém uma informação capital. A impossibilidade de refazer os exercícios difíceis. A família, nesta percepção, domina os conteúdos dos exercícios propostos pela escola. Até mesmo os mais difíceis. Se esses exercícios são difíceis para crianças e adolescentes, há, também, a possibilidade de ser difícil para a família deles; logo, a família não pode incentivar a fazer de novo, se ela também não sabe.

Neste caso, um processo de comunicação eficiente entre escola e família ajudaria a superar esses desafios. Ou, até mesmo, exercícios mais difíceis deveriam ser realizados apenas na escola, com a ajuda de um profissional capaz de responder às demandas dos alunos.

Esta terceira prescrição é dada, mas o próprio decálogo já sabe a resposta, pois a família não pode saber tudo. Fica evidente isto, pois, no passo seguinte já aponta que *caso não saiba a resposta, oriente o estudante a levar a dúvida ao educador.*

A sexta prescrição apresenta a ideia de que, ao se estabelecer o período fixo de se fazer lição, ele será cumprido. Ora, se se estabelece um horário fixo, alguém deve verificar se ele está sendo respeitado. As famílias podem estabelecer um horário para o estudo dos filhos, mas a fiscalização deste horário parece difícil, visto que pais e responsáveis têm jornada de trabalho e, às vezes, também de estudos.

Uma possível alternativa para pais nessas condições, seria a escola proporcionar horários alternativos, fora do horário regular das aulas, dentro do próprio espaço escolar, para que os alunos desenvolvessem suas atividades.

A sétima prescrição é uma visão ainda romântica de onde essa família vive. *Reserve um espaço com pouca movimentação* apresenta uma miragem a algumas famílias, especialmente as que habitam grandes centros urbanos, cujas moradias têm espaços reduzidos; geralmente, esses espaços são utilizados por vários membros do grupo. E *evitar interferências externas* numa periferia, cuja distração é o pancadão de baile funk na própria rua, transforma a prescrição em elemento jocoso.

As prescrições oitava e terceira apresentam certa semelhança semântica, ao sugerir *ficar ao lado do filho durante alguns momentos da lição*. Ora, pais cada vez mais atarefados em seus trabalhos, estudos e ocupações domésticas não possuem tempo para acompanhar as atividades de seus filhos.

E negar o computador e o *tablet* como suporte de veículo de textos é um erro primário. Realmente, o livro pode ser considerado o principal material didático, mas existem inúmeros aplicativos, entre eles, com extensão em pdf, que são lidos em *tablet* de computadores.

Esses recursos precisam ser compreendidos pelas famílias para poderem ser utilizados de forma adequada, e não afastado do processo de aprendizagem.

Esta asserção passa a imagem de que não há informação e conhecimento fora dos livros impressos em papel. Isto é um desserviço ao estímulo de uma produção de informação no mundo digital.

A escola pode contribuir, apresentando aos pais e mestres, a possibilidade de busca de informações e conhecimento no mundo da internet. A pesquisa no mundo digital é uma habilidade do homem contemporâneo. Famílias e escola devem incentivar esse acesso e uso adequados aos jovens e adolescentes.

A última prescrição requer que os pais possuam uma informação de epistemologia, e traz, também, uma postura de passividade. Se cada criança aprende de forma distinta, como saber se o estudante está se desenvolvendo adequadamente?

Essa ideia colabora para disseminar o fracasso da escola como fracasso do estudante.

A escola não se sente responsável pelo fracasso do aluno que não sabe ler e escrever, ou fazer operações matemáticas básicas até os onze anos de idade. A família não sabe em que momento seu filho/filha deve saber ler ou fazer a adição.

Uma possibilidade é a escola mostrar aos pais, em reuniões de pais e mestres, metas a serem atingidas em determinado período. Ao estabelecer metas, de preferência, que essas tenham a participação das famílias no processo. A cobrança por resultados fica mais transparente para todos os atores. Não só para definir metas, mas também para cobrar e saber qual é o papel de cada um no processo de aprendizagem.

Além dessas prescrições, em determinado momento, a receita apresenta ruídos de comunicação porque não fica explícito o receptor: *não faça os trabalhos pelo seu filho/ estimule a parceria/ incentive-o a conquistar autonomia.*

Não fazer os trabalhos para os filhos ou para qualquer outro indivíduo não desenvolve sua habilidade, ao propor parceria, caminhos, os sujeitos não são explícitos – entre pais e filhos, pais e escolas, escola e comunidade. E a autonomia como objetivo a ser conquistado. Para Libâneo (2013, p. 118), “[...] a autonomia é o fundamento da concepção democrático participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico”.

Para este sentido de autonomia, os pais não são autônomos porque, em geral, não participam da elaboração do projeto político-pedagógico das escolas; logo, se não são autônomos, não podem desenvolver essa habilidade em seus filhos.

A leitura do decálogo oferece uma visão que o Governo do Estado de São Paulo possui das famílias de seus alunos. Para o governo, a família ainda se organiza e é formada por uma célula tradicional de sociedade. Ao exigir que *troque ideias com seu filho, fazendo perguntas*

para ajudá-lo, estabelece o receptor da mensagem: pai ou mãe, ou avô e avó, ou outro responsável.

Na sociedade contemporânea, muitos pais delegam essa criação dos filhos à escola ou outros atores: avós, tios, primos, vizinhos. Pais com horas de trabalho fora de casa e tempo precioso em deslocamento nos centros urbanos. O espaço para diálogo das coisas da escola torna-se alegoria.

Essa visão tradicional da família é corroborada ainda quando se propõe que se *estabeleça um período fixo para fazer a lição e respeite os intervalos das refeições.* Passa a percepção de que a criança ou adolescente esteja sempre em companhia de um de seus pais ou outro adulto responsável. Há uma figura de autoridade para averiguar esses passos para *respeitar o descanso* e os *intervalos das refeições.*

Persiste a ideia romântica de o pai saindo para trabalhar e a mãe em seus afazeres domésticos, responsável pela administração do lar e criação da prole.

Essa diretriz caminha na contramão da gestão participativa ao distanciar a família da escola. Para ela, o papel da família na participação está restrito à residência do filho. Os papéis dos pais ficam isolados, dentro de casa, sem articulação e colaboração na gestão escolar.

Se a família seguir apenas as recomendações da SEE-SP, tanto ela como o governo refutam a concepção de que

> A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, corresponsabilização, interculturalismo. (LIBÂNEO, 2013, p. 97).

O discurso subliminar do decálogo induz as famílias a atuarem exclusivamente dentro de suas casas, não articulando com o que ocorre dentro das escolas. Ao limitar essa ação a um espaço, cria-se o afastamento entre gestores e famílias, pois, se todas as dez etapas forem realizadas e a criança ou adolescente não aprendeu, o problema é da escola, ela deve responder pelo fracasso. O Estado disse o que tinha que ser feito, os pais fizeram; logo, o educando aprenderá.

No decorrer do presente capítulo, conhecemos as políticas públicas do Estado de São Paulo que estimulam a participação da família, como APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil, assim como uma cultura escolar voltada à participação da família com ênfase na liderança compartilhada.

Esses elementos são necessários para conhecermos melhor o objeto de estudo: os sentidos de participação para escola e famílias na educação dos adolescentes.

Consideramos que existe uma política pública para a participação das famílias. Não há necessidade de criação de novas leis para fomentar essa colaboração entre família e escola. Há a necessidade de que o corpo gestor possa articular os colegiados existentes: APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil numa gestão coesa, em busca de melhores resultados na educação dos adolescentes, bem como na gestão dos recursos públicos.

CAPÍTULO 2 – A FAMÍLIA COMO INSTITUIÇÃO EDUCADORA

Tendo como objetivo investigar qual o papel da família na educação do adolescente, considerando as novas configurações familiares, nesta pesquisa, delimitou-se a hipótese da necessidade de revisão de conceitos relacionados às famílias, por parte da gestão escolar, resposta provisória à questão: Quais as políticas e práticas de participação para escola e famílias, na perspectiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no âmbito da cultura escolar, na sociedade contemporânea?

Neste caminho, recorre-se a vários olhares para esclarecer o objeto da pesquisa, como um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil, nos últimos sete anos.

As transformações ocorridas no Brasil, no final do século XIX até à contemporaneidade, alteraram as relações entre homens e mulheres; consequentemente, modificaram as estruturas das famílias brasileiras. A pesquisa de Scott (2012) é fundamental para essa compreensão.

Os estudos da psicologia de Erikson (1987) contribuem para entender o adolescente e suas questões e oferecem subsídios para compreender uma fase da vida mágica e contraditória, repleta de transformações e conflitos, mas essencial e importante na vida do indivíduo. Outros autores dialogam sobre essa fase da vida, entre eles, Cavalcanti ([s.d.]), Dunker ([s.d.]), Jerusalinsky ([s.d.]) e Bauman (2001), este para situar a sociedade contemporânea.

2.1 O que dizem as pesquisas sobre a família

A família de alunos, nos primeiros anos da escolarização, está presente diariamente na escola, pois, se a criança não tem uma autonomia, ela precisa do auxílio dos pais para levá-la e buscá-la. Neste ato, há uma presença física marcante dos pais ou responsáveis na escola. “Na visão das famílias as interações estabelecidas com a escola ocorrem nos horários de saída, nas reuniões de pais convocadas pela escola ou em datas comemorativas [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 106). Na adolescência, essa presença física se distancia e os responsáveis se apresentam em ocasiões, como reunião de pais e mestres e quando são convocados para apaziguar conflitos.

A pesquisa se justifica, pois prima pela formação do adolescente e da família, tendo a escola como mediadora, como um espaço de intervenção e discussão de temas relativos ao desenvolvimento do adolescente, focalizando como a equipe gestora pode contribuir nesse processo.

Em busca de estudos correlatos, as seguintes palavras-chave foram utilizadas no banco de teses da Capes: participação, família e escola.

Houve um refinamento da pesquisa, pois para o termo escola aparecia o advérbio de lugar na escola, como “consumo de frutas e hortaliças em uma escola”, “concepção de professores sobre bullying na escola” e “inclusão escolar e preconceito”.

No uso do termo família aparecia “família com filhos deficientes auditivos”, “saúde da família” e “o cuidado à saúde da criança e sua família”. Bastante significativo, porque os trabalhos relacionados estão ligados à área da saúde, no campo da enfermagem.

Dentre eles, quatorze pesquisas foram lidas – dissertações acadêmicas, teses e artigos. Estes trabalhos apresentam relações importantes com o objeto estudado, conforme segue.

Para Pacheco (2011), as relações entre família e escola têm sido marcadas por formalismos como reunião de pais e mestres, APM (Associação de Pais e Mestres) e Conselho de Escola. Aborda também o conceito de “famílias populares”. Este conceito não é objeto de nosso estudo, porque interessa-nos a família em todas as suas concepções possíveis.

Almeida (2011) aborda a participação e/ou presença das famílias na escola. Ela se propôs a investigar se ocorre e como se dá a participação dos pais/familiares na escola.

Investigou duas escolas de ensino fundamental II – uma escola pública estadual e outra particular – com famílias, professores e gestores das duas instituições.

A pesquisadora constatou uma determinada visão de família tradicional – composta de mãe, pai e filho. Aponta, ainda, no caso dos professores e gestor da escola pública, que suas ações traduzem determinadas “tradições” que cercam o universo escolar. “Tradições” que revelam a prevalência de um discurso que tende a idealizar um modelo de família, o da classe média, e estabelecer relações em que as exigências feitas pela escola não parecem consonantes com a diversidade de perfis familiares com quem estabelecem contatos, contatos estes que, aparentemente, estão centralizados em problemas (especialmente de ordem disciplinar), nas reuniões promovidas pela escola e em situações específicas (levar e buscar na escola, retirar boletim, justificar faltas).

Quanto à participação, em relação à percepção dos entrevistados acerca da relação estabelecida, apenas dois professores da escola pública demonstraram maior criticidade quando argumentaram sobre a abertura dada às famílias pela escola, enfatizando que “[...] a gente não tem promovido muitos encontros com os pais dos alunos, com exceção da reunião de pais, que é bimestral” (Professor 1 – Escola Pública) e que “[...] chamar os pais só para criticar o aluno não resolve” (Professor 2 – Escola Pública). Estas afirmações revelaram a subjetivação na construção da experiência social, pois, apesar de em determinados momentos das entrevistas

as professoras terem destacado o “despreparo” das famílias e a “culpabilização” destas pelo “insucesso” dos filhos, ficou evidente o reconhecimento de que a escola tende, de fato, a centralizar a relação nas reuniões e nos problemas, fator que, aparentemente, é entendido pelas entrevistadas como “problemas” na relação das famílias com a escola.

Igna (2011) estuda a relação família e escola no âmbito do fracasso escolar. Para a pesquisadora, na contemporaneidade, família e escola tornam-se parceiras para gerir os problemas de aprendizagem do aluno, fazendo com que ele permaneça incluído, permaneça no jogo, apesar de apresentar problemas. Trata-se de uma passagem da administração para um gerenciamento do risco do fracasso, que pode ser identificada como uma descontinuidade relacionada aos objetivos da relação família-escola.

Segundo Igna, enquanto a aliança entre família e escola pressupõe uma distinção clara das responsabilidades, a parceria implica um compartilhamento de responsabilidades. A família torna-se parceira da escola, passa a compartilhar responsabilidades para gerir a educação das crianças: diminuir a evasão e a repetência; fiscalizar o uso dos recursos; auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, entre outras.

Esse processo de compartilhamento de responsabilidades produz efeitos. Primeiramente, um “borramento” das fronteiras entre as duas instituições. Não se trata somente de acompanhar a vida escolar da criança – auxiliar no tema de casa, comparecer às reuniões, participar dos momentos festivos.

A família parceira compartilha responsabilidades e decisões. Ela se torna parceira da equipe diretiva (para gerir a escola); da professora (para gerir o ensino e a aprendizagem); do Estado (para gerir os riscos sociais). E a escola torna-se a escola da família.

Um segundo efeito, decorrente desse primeiro, é o que poderia ser chamado de alargamento de funções familiares e docentes. Se, por um lado, ensinar parece ser cada vez mais uma atribuição da família e cada vez menos uma responsabilidade da escola, por outro lado, educar parece ser cada vez mais uma atribuição da escola e cada vez menos uma responsabilidade da família.

Igna analisa, ainda, que a escola, na contemporaneidade, passa a focalizar alguns elementos – cuidado físico, atenção, nutrição, afeto, dentre outros –, em detrimento de outros – o ensino e a aprendizagem. Ao mesmo tempo, as famílias fazem críticas à escola justamente quando ela não desempenha essas funções – a escola deve estar de portas abertas, ser uma extensão da família, parecer uma segunda casa, tornar-se a escola da família.

Silva (2011) relaciona a família e a escola do ponto de vista de professores das creches. Para a pesquisadora, o sentimento de família é uma construção dos tempos modernos, a partir

da influência da burguesia, da privatização do espaço público, do reconhecimento da particularidade infantil e da necessidade de intimidade e identidade de um pequeno grupo. A concepção de família, portanto, altera-se e se ressignifica ao longo do tempo.

Com o reconhecimento do sentimento de família, a partir do século XVIII, foi preconizado, sob a influência do Estado e da Igreja, um modelo familiar: a família nuclear conjugal moderna – pai, mãe e filhos. Ao se aceitar esse modelo como norma instituída, e não como modelo construído historicamente, aceita-se implicitamente seus valores, regras, crenças e padrões emocionais. Ao longo dos anos, esse modelo de vida familiar estendeu-se a quase todas as sociedades.

Luciano (2011) analisa a participação da família no processo de construção da competência escritora dos estudantes. Para a pesquisadora, a família tem o compromisso com a educação integral dos filhos, por isso atua tanto na educação informal como na formal. Neste último caso, é preciso entender que o seu campo de atuação difere do da escola, pois, embora responsável pela educação formal, não é da competência dos pais desempenhar o mesmo papel dos professores. Estes utilizam metodologias didáticas intencionalmente escolhidas para atingir objetivos educacionais preestabelecidos. À família cabe o acompanhamento da vida escolar dos filhos no sentido de zelar pela frequência regular às aulas; conversar sobre o que eles estão aprendendo na escola; estar atenta se eles estão com dificuldades de aprendizagem; estabelecer horário para o estudo em casa e para a realização das tarefas; visitar a escola para conhecê-la, para solicitar informações sobre a aprendizagem dos filhos, para participar de eventos, reuniões e colegiados, para conversar com funcionários, professores, coordenadores, diretores.

Chazanas (2011) foca as formas pelas quais as famílias participam da escola, buscando compreender as estratégias utilizadas para a inserção naquele espaço, as percepções e expectativas do grupo em relação à sua participação.

Segundo a pesquisadora, as temáticas de interesse das famílias, tanto entre as participantes dos conselhos quanto entre aquelas que não compunham esses grupos, os pontos que mais afloravam referiam-se à infraestrutura da escola, ou questões de limpeza e segurança. Ao mesmo tempo, mostravam-se dispostos – percebendo a necessidade da escola – a discutir a organização e ministração das aulas, caso não houvesse professores disponíveis, mas afirmando que, solucionado esse problema, a organização pedagógica seria um tema reservado para os docentes. O enfoque da ação das famílias estava na manutenção da escola para que esta pudesse funcionar e não necessariamente em alguma transformação estrutural. Mesmo ao se discutir a avaliação, tanto da escola quanto dos estudantes, o objetivo era conseguir uma

adequação mais efetiva aos padrões estabelecidos, sem que houvesse um questionamento desses padrões.

Pereira (2012) aborda a família popular e como esta é segregada. A pesquisadora aponta que a participação das famílias nas escolas conduz a um debate acerca de uma educação que atente para o fato de vivermos em um mundo culturalmente heterogêneo, pois não é possível negar as demandas de reconhecimento dos diferentes grupos. Para tanto, deve-se considerar o "papel ativo de democratização" das escolas na sua luta contra a desigualdade, em uma atitude realista de observação e intervenção em situações concretas e também na formação de sujeitos capazes de viver a mudança em uma sociedade desmodernizada (Touraine usa o termo desmodernizada ao invés de pós-moderno). Neste ponto, com base em Touraine, ressalta a importância da família assumir uma posição central na elaboração de projetos que envolvam as expectativas e perspectivas de seus "filhos", pois em uma sociedade desmodernizada, em que a escola sofre com a degradação de seu caráter socializador, a parceria com a família é importante no sentido de possibilitar a construção do projeto pessoal dos estudantes. Portanto, não basta à escola apenas conhecer a "realidade" de vida dos seus alunos, pois para promover uma educação verdadeiramente participativa a escola deve possibilitar espaços de diálogo e integração entre alunos, famílias e profissionais da educação.

Curvelo (2012) apresenta uma aderência maior com este estudo, pois ela busca apreender e compreender os sentidos e significados constituídos por professores acerca das famílias dos educandos. O foco é o olhar das professoras da educação infantil sobre as famílias, como elas são constituídas, pretendendo conceituar os novos arranjos familiares modernos.

A pesquisadora aponta que os relatos que definem historicamente a formação da família brasileira colaboraram para a constituição de uma ideologia que achatou, durante séculos, os múltiplos arranjos familiares que sempre existiram. Eles se apresentavam sob muitas formas e à revelia do que foi contado por longo tempo nas páginas da historiografia; constituíram, ao lado dos tipos dominantes de família, o processo histórico de formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, segundo Szymanski (2010), foram se constituindo duas concepções de organização familiar paralelas: uma, a da "família pensada", espelhada nas estruturas dominantes, que não refletiam a realidade; e outra, a da "família vivida", retratando com maior fidelidade as manobras necessárias empreendidas para superar as dificuldades e os entraves sociais encontrados no convívio com o grupo familiar ou para constituí-lo.

Santos (2011) pesquisa a família de baixa renda e sua participação em grupos reflexivos e como esta experiência interferiu nas transformações dos significados, valores e práticas de educar filhos na família. Aqui, revela melhor o que seria a "família vivida".

O trabalho de Santos ilumina o objeto desta dissertação porque apresenta os arranjos familiares possíveis, na sociedade. Ele destaca as famílias não tradicionais – arranjos familiares.

Segundo o pesquisador, algumas definições admitem claramente que para ser família não é necessária a presença de pai, mãe, filhos, nessa ordem, mas ser formada por um grupo que pode inclusive não ter nenhum grau de parentesco. Inclui a família por afinidade, mas não descarta algum vínculo sanguíneo: mãe/filhos, por exemplo, e outros agregados.

Família como vínculo por afinidade. Este tipo seria a família escolhida, incluindo pessoas com quem temos afinidade: amigos e pessoas queridas. Cabe explicitar que nesta pesquisa não houve muitas definições dessa natureza, mas muitos desenhos incluíram amigos.

Família como grupo de pessoas que dividem um espaço comum. Esse conjunto de definições destaca a convivência no espaço comum como fator agregador de uma família e independente de parentesco, podendo ser composta por amigos, pessoas que se gostam e com quem compartilham os mesmos problemas. É o espaço, teto comum, que define a família, não o contrário, embora apareça em duas definições a palavra “lar”, cuja conotação é muito mais ampla do que apenas um espaço de convivência, envolvendo no imaginário popular a ideia de um lugar de paz e conforto.

Santos (2011) continua com a família como grupo formado pela consanguinidade e parentesco. A consanguinidade é ainda colocada como uma condição para se definir família, embora o conceito venha se transformando devido às novas configurações de pessoas que vivem juntas, possuindo vínculos afetivos. Para ele, chamou a atenção nesse grupo de pessoas a predominância da ideia de família tradicional – pai, mãe e filhos – e o valor atribuído ao parentesco. Embora uns poucos reconheçam que tanto este quanto aquele podem ser substituídos por laços afetivos.

Hansel (2012) investiga as concepções de profissionais (fonoaudióloga, psicóloga, fisioterapeuta, pedagoga e terapeuta ocupacional) e pais sobre sua participação no atendimento da estimulação precoce em uma proposta de intervenção baseada em equipe interdisciplinar com a participação familiar. A pesquisa de Hansel está relacionada ao atendimento a crianças especiais.

Sarti (2003) reconhece que a família continua sendo objeto de profundas idealizações e que a realidade das mudanças em curso abalam de tal maneira o modelo idealizado que se torna difícil sustentar a ideia de um modelo adequado. A pesquisa apresenta o conceito de rede familiar que ultrapassa os limites da casa, principalmente, para a sobrevivência de grupos domésticos das mulheres chefes de família.

Nessa rede familiar, o papel da mulher é crucial porque ela é figura central como mantenedora financeira de seus filhos, mas também como figura principal de autoridade. E ela pode transferir para outra mulher da família uma função que originalmente seria sua, como levar filhos à escola ou a médicos. A criança será confiada a outra mulher, em geral da rede consanguínea da mãe – a avó, as irmãs, as tias, as primas.

Segundo Sarti (2003), se a família é um valor alto, entre os pobres sua importância é central, e não apenas como rede de apoio ou ajuda mútua, diante de sua experiência de desamparo social. A família, para os pobres, vai além. Constitui-se em uma referência simbólica fundamental, que organiza e ordena sua percepção do mundo social dentro e fora do mundo familiar.

Oliveira (2010) aponta a família como a primeira agência educacional do ser humano e como responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social. Aponta, ainda, que existem muitas formas de entender o conceito de família, sendo que suas definições tradicionais baseiam-se em diferentes critérios, como, por exemplo, restrições jurídicas e legais, aproximações genealógicas, perspectiva biológica de laços consanguíneos e compartilhamento de uma casa com crianças.

Reconhece, no entanto, que, apesar da crescente discussão acerca das possíveis definições de família e da busca por um conceito comum, ainda não é possível afirmar que exista uma definição de família que seja aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pela instituições governamentais e pela sociedade. Mesmo não havendo essa concordância unânime acerca da definição de família, há que se privilegiar aquelas definições que contemplam as variáveis mínimas, ou básicas, do que se entende por família, pois é a partir destas variáveis que se poderão realizar estudos e pesquisas mais amplos e representativos das relações humanas. Tais variáveis se referem, neste momento, à existência de uma díade e à intimidade vivenciada por seus membros nesta relação.

Faria (2000) apresenta a relação família-escola sob a perspectiva dos escolanovistas mineiros do início do século XX, tomando como referência os textos publicados na *Revista do Ensino*, órgão oficial da Diretoria de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais. O estudo de Faria não apresenta as conceituações de família, mas a percepção que educadores e estudiosos apresentavam acerca das famílias dos estudantes da época.

Faria (2000) aponta que a ação da família é complementar à da escola e a ela subordinada, porque se desconfia da competência da família para bem educar; na verdade, no mais das vezes, afirma-se que a família não consegue mais educar os seus filhos. A esse

respeito, o grande problema, detectado nas páginas da revista, é que os pais não se interessam em participar da escola, pois dela estão afastados.

Os textos publicados no periódico apontam ainda a mulher como a grande responsável por garantir a boa ordem no lar e, sobretudo, por possibilitar que a família passe a incorporar, cada vez mais, referências escolares/escolarizadas de gerir o mundo doméstico e a educação dos filhos. Para isso, as mulheres precisam ser reeducadas, pois é preciso conhecer e compreender as necessidades infantis.

Ariès (2014), através da iconografia, faz uma análise de como a família tratava a criança ao longo do tempo, e como a relação entre pais e crianças se transformou através dos últimos séculos. O autor considera que o sentimento moderno de família foi se estabelecendo aos poucos. Os pais não queriam apenas pôr filhos no mundo, e eleger alguns deles para serem os guardiões da família. Neste sentimento moderno, todos os filhos do casal têm uma preparação para a vida, até mesmo as meninas. A convenção, agora, é que essa preparação seja assegurada pela escola. Séculos atrás, essa preparação era de responsabilidade de outras famílias. Já que a criança, a partir de dez ou onze anos de idade, saía de casa de seus pais e ia para que outra família lhe passasse ensinamentos, aprendendo desde servir a mesa, até um ofício. A criança estava sempre junto a adultos, ora para aprender ora para se divertir.

Segundo Ariès (2014, p. 195), “A família retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos”. Em grande parte, esta família pode ficar despreocupada, pois, agora, a escola passa a assumir algumas responsabilidades que outrora eram responsabilidade da vila, da comunidade. Hoje, ainda há essa despreocupação de alguns pais, ao responsabilizar apenas a escola pela educação de seus filhos, embora algumas famílias sintam-se inseguras em confiar a educação de seus filhos, pois veem na escola um espaço de conflitos, acesso às drogas.

Os trabalhos acima se aproximam da pesquisa sobre os sentidos de participação para famílias e escola porque tratam das famílias, pais e comunidades; pesquisam a importância da família na educação, mas têm um olhar maior para criança ou da creche ou do ensino fundamental I.

Em geral, nesses estudos, os referenciais teóricos utilizados foram de autores das Ciências Sociais, em especial com os conceitos de experiência social e lógicas de ação de Dubet e o conceito de forma escolar desenvolvido por Lahire, Thin e Vincent. Conceitos como governabilidade, gênero e pobreza são utilizados para identificar uma mudança de ênfase da aliança família-escola. Teóricos da fenomenologia e autores que se dedicaram ao estudo de processos dialógicos e participativos, principalmente Paulo Freire, Robert Chambers, Celso

Beisiegel e Marcos Ortiz Gomes, aparecem nessas pesquisas. Os teóricos da psicologia sócio-histórica são trazidos ao se fazer uso das categorias de sentido e significado. E o pensamento sistêmico novo-paradigmático, que considera as dimensões de complexidade, intersubjetividade e imprevisibilidade dos fenômenos, também é utilizado.

Nenhum dos trabalhos utilizou como referencial teórico a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, presente nesta pesquisa.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas, observações participantes e análise documental. Estas características apareceram em quase todos os trabalhos.

No decorrer desta pesquisa, haverá um diálogo com alguns trabalhos significativos, como os desenvolvidos por Almeida (2011), Curvelo (2012) e Santos (2011), pois apresentam conceituações de famílias possíveis. Ao discutirem a família como construção histórica, os autores pesquisados indicaram que a constituição da família ou o seu conceito se vai construindo, apesar de uma ideia de família centrada na figura de homem-mulher-filhos. Apontam aí contradições entre a família que se imagina, a família real, vivida, os arranjos familiares possíveis, como se espera que a família participe, qual o papel de homem e mulher na vida escolar dos estudantes.

Além das pesquisas que tratam da família, há um documento da Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) que considera que

> [...] a família, independentemente dos formatos ou modelos que assume, é mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade, delimitando, continuamente os deslocamentos entre o público e o privado, bem como geradora de modalidades comunitárias de vida. (BRASIL, 2004, p. 41).

O documento não vê a família de uma forma idealizada, considera-a também como lugar de conflitos, ao afirmar que

> [...] não se pode desconsiderar que ela se caracteriza como um espaço contraditório, cuja dinâmica cotidiana de convivência é marcada por conflitos e geralmente, também, por desigualdades, além de que nas sociedades capitalistas a família é fundamental no âmbito da proteção social. (BRASIL, 2004, p. 41).

Ela possui um caráter quase ambivalente: de um lado, provoca conflitos, mas, ao mesmo tempo, é um espaço de proteção do indivíduo.

Neste documento,

> [...] as novas feições da família estão intrínseca e dialeticamente condicionadas às transformações societárias contemporâneas, ou seja, às

> transformações econômicas e sociais, de hábitos e costumes e ao avanço da ciência e tecnologia. (BRASIL, 2004, p. 41).

Os conceitos estão sempre se renovando. Como a sociedade muda, a ciência avança, os homens mudam, consequentemente, a família também muda. Para a PNAS/2004, "[...] podemos dizer que estamos diante de uma família quando encontramos um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e, ou, de solidariedade" (BRASIL, 2004, p. 41).

Conclui o documento dizendo que, como resultado das modificações ocorridas na sociedade, tentar encaixar o conceito de família a um padrão rígido e engessado pode dificultar sua compreensão, dificultando, assim, o trabalho da Assistência Social, e consequentemente, das escolas e gestores para perceberem como são as famílias de seus alunos.

2.2 As transformações de mulheres e homens mudaram a família brasileira

A composição da família brasileira, nos últimos duzentos anos, apresenta-se de modo multifacetado e para compreendê-la é preciso entender as relações e transformações existentes entre a mulher e a sociedade, como essa mulher era vista pela lei e pelos homens, e como ela agia em função das expectativas desta sociedade.

Há um interesse especial no papel da mulher porque, entre todos os sujeitos sociais, elas conquistaram, através dos séculos, mudanças significativas na sua relação com os homens e a sociedade, e essas mudanças causaram impacto direto na forma como a família se organiza ao longo dos tempos.

Na história do Brasil, os valores patriarcais dominaram por muito tempo a organização familiar. Havia uma dependência extrema de todos os componentes familiares em relação ao homem que era visto e considerado, na sociedade patriarcal, o deus supremo. Ele podia tudo, fazia tudo. Não podia ser questionado.

Scott (2012, p. 15-16) apresenta as relações e transformações da família brasileira nestes dois últimos séculos e considera que

> […] os valores patriarcais, que remontam ao período colonial, foram referências quando o assunto é família: pressupunham a ideia de submissão de todos (parentes e/ou dependentes) que estivessem sob o poder do *pater famílias.* Na ordem patriarcal, a mulher deveria obedecer ao pai e marido, passando da autoridade de um para a do outro através de um casamento monogâmico e indissolúvel.

Essa relação homem-mulher na família patriarcal apresenta uma desigualdade de poderes e torna a submissão de um ser, que deveria ter tratamento igualitário, em objeto. A mulher não é sujeito de suas ações, mas objeto de outros sujeitos. Ela está para servir ao homem, em todos os sentidos.

No final dos anos mil e oitocentos, as transformações políticas, econômicas e sociais modificam um pouco essa relação desigual. Segundo Scott (2012, p. 16), "[...] um novo modelo de família começou a ser preconizado. Nele, a vontade dos indivíduos (por exemplo, em relação à escolha do cônjuge) ganhava um pouco mais de espaço".

É significativa essa mudança da possibilidade da escolha. Nasce a "família conjugal moderna". Esse nascimento só é possível porque um conjunto de fatos levou a um novo pensamento. Entre eles, a medicina passou a ver como saudável a união entre sexo e amor. Assim, a mulher passa a ter decisão na escolha do seu futuro marido. Isso ainda não significa a liberdade da mulher, mas um pequeno passo nessa direção. O caminho a trilhar é longo.

Nesta nova relação, existe ainda uma dependência da mulher em relação ao marido, mas ela já passa a ser ouvida por ele. Uma voz rouca, tímida, mas já audível.

No final da primeira metade do século XX, o Brasil já apresentava uma grande característica urbana. Surgem as primeiras políticas públicas voltadas à família, como o Decreto-lei 3.200, de 19 de abril de 1941, segundo o qual

> Devem ser os homens educados de modo que se tornem plenamente aptos para a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes na administração da casa. (SCOTT, 2012, p. 20).

Este trecho da lei evidencia como o governo pensa a família, em especial os papéis do homem e da mulher.

O homem deve ser *apto* a ser o chefe. Aquele que ainda deve comandar o lar, sair para o trabalho e prover todas as necessidades de seus membros; à mulher são atribuídos adjetivos como *afeiçoadas, desejosas,* ainda reproduzindo um modelo patriarcal de submissão feminina. As políticas públicas reproduziam ou tentavam manter essa relação de dominação.

As mudanças mais acentuadas na relação da mulher na sociedade, e, portanto, na família se deram na década de 1960. Historicamente, vários acontecimentos levaram a essa transformação. Temos, nesse período, a introdução do desquite, o acesso a meios contraceptivos, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) de 1961, garantindo equivalência a todos os cursos médios, possibilitando às estudantes de magistério o acesso ao

ensino superior e à atividade feminista, lutando por igualdade de direitos. Parece um tanto contraditório tudo isso acontecer na década de início da ditadura militar no Brasil, que durou até começo dos anos oitenta. Mas, assim foi, até mesmo por influência de mudanças noutras regiões do mundo.

O acesso a meios contraceptivos teve impacto não só na vida da mulher, mas em todas as esferas sociais, principalmente na família. Nos anos de 1960, a mulher passa a poder decidir em que momento quer ter os filhos. A partir desse período, segundo dados do IBGE dos anos de 1970, a mulher passa a ter menos filhos; logo, o país passou a ter famílias menos numerosas.

A grande mudança nas políticas veio com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com o novo Código Civil, por meio dos quais homens e mulheres passam a ser vistos com igualdade de direito perante a lei. Ainda assim, no campo do trabalho, essa relação se mantém desigual. A mulher passa a ocupar espaços em todas as áreas da atividade econômica, mas seu salário chega a ser quase um terço menor que o dos homens.

Scott (2012, p. 25) aponta que,

> Apesar de persistentes diferenças sociais entre homens e mulheres, hoje estamos diante de famílias que tendem a compor uma relação mais igualitária entre os parceiros, na medida em que, por exemplo, ambos contribuem financeiramente para a manutenção da unidade doméstica e de seus membros. Tal mudança conferiu maior poder para as mulheres dentro das famílias, rompendo o antigo ciclo da dependência e da subordinação.

Romper um ciclo de vários séculos foi uma conquista imensurável, apesar das persistentes diferenças. A mulher trabalha, tem renda e opina nas decisões familiares. As conquistas trouxeram, também, inúmeras responsabilidades que foram agregadas e não compartilhadas com seus maridos e companheiros.

Diante destas transformações no universo da mulher, o homem também teve que se modificar. Ele não pode ficar imutável a esse turbilhão ocorrido na sociedade, principalmente nas relações com a mulher e filhos.

Segundo Lyra (2003, p. 89),

> Esse novo pai é mais ativo, não se restringindo à disciplina e ao suporte econômico familiar; ele demonstra um maior envolvimento na educação e no cuidado com os(as) filhos(as) de qualquer faixa etária, participa da alimentação, dá mamadeira, troca as fraldas do bebê, acompanha-os no médico ou dá remédios, leva-os na escola, para passear, coloca-os para dormir... Enfim, desenvolve contatos mais estreitos com os filhos, o que era antes reservado apenas à mãe. Não que haja uma inversão de papéis ou que o pai se transforme em uma outra mãe; trata-se de um homem-pai que estabelece relações mais complexas, estreitas e mais “reais” com os(as) filhos(as), que deseja e encontra grande satisfação com isso.

Agora, a família representa todas essas transformações ocorridas na sociedade. O antigo e o novo caminham lado a lado. Há representação da família tradicional com marido, mulher e filhos, mas também há espaço para novos arranjos familiares, até então inimagináveis, como

famílias monoparentais, com chefia feminina, em razão de diferentes situações (divórcios, separação e/ou abandono do componente masculino, mães solteiras, mulheres que optam por "produção independente" etc.); e, ainda, famílias formadas por casais homossexuais, entre outras.

Com a mulher obtendo independência financeira, podendo casar, separar-se e casar novamente, abre um leque de formações familiares aceitas socialmente.

Scott mostra as relações entre as conquistas da mulher no Brasil nos últimos duzentos anos, e as consequências dessas transformações na família brasileira.

2.3 O adolescente na sociedade contemporânea

James Dean representou um adolescente em conflito consigo mesmo e com os padrões estabelecidos pela sociedade, no filme *Juventude Transviada (1955)*. Esta imagem de adolescente problemático, irresponsável, arruaceiro, permanece ao longo das décadas.

Normalmente incompreendido, o adolescente enfrenta conflitos internos, pois as transformações físicas e emocionais são aceleradas, mas também conflitos externos, pois é incompreendido por pais, professores, sociedade em geral, em grande parte.

Adultos e professores, às vezes, usam o termo "aborrescência" para se referir a este estágio tão importante na vida do ser humano. Esse neologismo indica, não raro, uma visão estreita, preconceituosa e determinista do comportamento de jovens.

Um conceito recente para este período da vida, de acordo com Cavalcanti ([s.d.], p. 6), é:

> A adolescência, como a conhecemos hoje, é fruto dos avanços científicos e transformações psicológicas, educacionais e socioculturais ocorridos a partir do século XIX. Até então, não era reconhecida como etapa do desenvolvimento nem como categoria social. O conceito está intimamente ligado à constituição da família nuclear moderna, ao prolongamento da idade escolar e à expansão das escolas para as diversas classes sociais. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece o período entre 10 e 19 anos; já para o Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro, a fase vai dos 12 aos 18 anos.

Apesar das diferenças cronológicas para OMS e ECA, as duas faixas correspondem ao adolescente brasileiro na escola, seja nos ensinos fundamental II e médio.

Isto importa porque o acesso à educação chegou para todas as classes sociais, inclusive às camadas sociais menos privilegiadas. Significa, portanto, que um indivíduo amadurecia mais rapidamente, ou seja, passava de uma fase da vida para outra, principalmente com o acesso precoce ao mercado de trabalho, e assumindo responsabilidades. Atualmente, com a permanência do jovem na escola, aumentando, consideravelmente, os anos de educação escolar, essa fase tende a ser prolongada.

Esta distinção em idades não pode ser vista como uma forma rígida, ou seja, após dezoito anos de idade ninguém pode deixar de ser considerado adolescente. Há possibilidades de esta fase se estender para a casa dos vinte anos ou mais.

A questão é entender o processo pelo qual passa esse indivíduo, e ajudá-lo a entender a si mesmo, colaborando na sua formação humana.

Nesta tentativa de compreendê-lo, alguns temas são importantes, como a questão da imagem, porque

> A adolescência se apresenta como uma transformação da relação do sujeito com a imagem, não apenas da que tem de si ou para o outro, mas de sua própria lógica. A imagem pode ser objeto de luto, quando se consideram o corpo e a experiência infantil, ou de novas identificações, quando se levam em conta o grupo e as escolhas mais ou menos típicas do momento. Além disso, pode ser assumida ou derrogada, destruída ou cultivada. (DUNKER, [s.d.], p. 9).

Esta transformação do sujeito com a imagem dele mesmo, ou seja, como ele se percebe enquanto indivíduo, mas também a visão que os outros indivíduos possuem dele mesmo, pode gerar conflitos profundos, pois

> Eles se mostram morbidamente, por vezes curiosamente, quase sempre, preocupados com o que possam parecer aos olhos dos outros, em comparação com o que eles próprios julgam ser, e com a questão de como associar os papéis e aptidões cultivados anteriormente aos protótipos ideais do dia. (ERIKSON, 1987, p. 129).

Nota-se, portanto, que ocorre um turbilhão de conexões neurais na mente desse adolescente, deixando-o confuso, irritado, eufórico, mas também desestimulado, introspecto, isolado. Neste mar de sentimentos ambíguos, pais e professores exercem função importante na superação e travessia desse período da vida.

Momentos de colaboração, diálogo e reflexão na perspectiva de avançar em busca de soluções que possam apaziguar as dores existentes, sabendo que este momento é passageiro, e não permanente.

A ação de pais e professores pode contribuir para amenizar os desgastes de jovens em suas relações interpessoais, em casa, na escola e na comunidade.

Professores, através de programas de formação continuada em serviço, podem desenvolver projetos de estudos relacionados ao comportamento dos jovens, desde conhecimento em psicologia da adolescência, até atividades musicais e esportivas.

Os pais, como principais formadores de seus filhos, podem contribuir com diálogos permanentes, mas também propiciar momentos de lazer em conjunto, para que todos os membros da família possam compartilhar um mesmo evento.

Trabalho difícil, também para os pais, porque

> O fim da infância é o esgotamento da imagem do filho que os pais um dia desejaram. Construída de forma retrospectiva pela criança, tal imagem não é apenas a expressão da saúde e boa-aventurança, mas uma espécie de complemento que serve às funções de satisfação para os pais e de localização do valor para a criança. (DUNKER, [s.d.], p. 10).

Se a adolescência é caracterizada pela percepção distorcida que o jovem tem de si mesmo, os pais, também, têm uma ruptura da imagem do filho em relação à fase anterior – a infância. Ambos – pais e adolescente – constroem e re-constroem imagens desse novo indivíduo em permanentes transformações.

Em relação ao adolescente da periferia dos grandes centros urbanos, o quadro parece bem mais desafiador. Além das questões próprias desta fase da vida, há outras questões a serem desfiadas, como a necessidade de entrada rapidamente no mercado de trabalho.

De acordo com Losacco (2003, p. 72),

> […]dos jovens de classes menos favorecidas e dos segmentos mais pobres da sociedade, exige-se a entrada precoce no mundo do trabalho. Sem a possibilidade da preparação necessária (escolaridade formal, cultural e técnica) para o desempenho de um papel profissional especializado, vemos cada vez mais dificultada a conquista de emprego e ampliada a exploração de sua mão-de-obra, exploração esta concretizada pelos baixos salários e o acúmulo de jornadas de trabalhos para garantia de sua manutenção.

Este desafio de trabalhar e estudar, para o adolescente da periferia, se traduz em uma formação frágil, cheia de lacunas, e aprofundando ainda mais a reprodução das forças econômicas contraditórias do capital e do trabalho.

Uma ideia bastante difundida é que os adolescentes não querem a presença dos pais nas escolas. Eles se consideram autônomos e não precisam da presença dos pais para vigiá-los.

Indicadores de Referência de Bem-Estar no Município (IRBEM/2015) de São Paulo, em pesquisa quantitativa realizada com 805 entrevistados, na população de 10 a 17 anos, mostram que a relação que o adolescente tem com a família e com as pessoas que cuidam dele, teve média de 8,6 pontos, num total de zero a dez.

Este número é maior do que a média que o adolescente tem com seus amigos e colegas: 8,3 pontos.

Geralmente, persiste a compreensão de que os adolescentes confiam mais nos amigos do que na própria família, veem a amizade na escola como um substituto da família. Não é o que a pesquisa apresenta. A família continua sendo um espaço de confiança para os jovens.

Entretanto, as relações fora do ambiente familiar ainda são importantes. Para Jerusalinsky ([s.d.], p. 57):

> É peremptório, então, para o jovem sujeito criar um laço nesse território exterior aos vínculos de parentesco, onde antes havia apenas o que o olhar dos pais enxergava, e, como costuma acontecer com todo criador, a maior tentação é criar algo ou alguém "a sua imagem e semelhança" – o que não quer dizer idêntico a si mesmo, mas, digamos, o mais parecido possível; ou seja, uma equivalência imaginária.

Mesmo criando laços exteriores, há importante papel da família na identidade desse sujeito, principalmente no que se refere à educação.

A dificuldade para educá-lo está presente não só na família, mas também na escola. Uma possibilidade para esta educação encontra eco no pensamento de Belintane ([s.d.], p. 95):

> [...] o caminho para o conhecimento é feito de avanços e recuos, construção e reconstrução de sentidos. Educar adolescentes pressupõe o enfrentamento dos fenômenos que os afetam e uma abertura para outros tempos e culturas, postura que os auxiliará a compreender as transformações pelas quais passam [...].

Essas transformações pelas quais o adolescente passa estão presentes numa nova sociedade contemporânea líquida, tão bem descrita por Bauman. Torna este período da vida muito mais complexo e difícil de entendê-lo, porque o adulto que está a seu lado pertencia (ou pertence) a uma sociedade sólida, na qual as relações entre as pessoas, o emprego e a família tinham uma rigidez na sua formação. As pessoas construíam relações mais íntimas, mais duradouras; o emprego era único, até a aposentadoria, muitas vezes; a família, monogâmica – pai, mãe, filhos.

Hoje, a sociedade líquida, fluida, transformou quase todos os sólidos. Segundo Bauman (2001, p. 206), "[...] a precariedade da existência social inspira uma percepção de mundo em volta como um agregado de produtos para consumo imediato".

O jovem pertence a um mundo que não lhe oferece garantias, logo, essas

> [...] condições econômicas e sociais precárias treinam homens e mulheres (ou as fazem aprender pelo caminho mais difícil) a perceber o mundo como um

> contêiner cheio de objetos descartáveis, objetos para uma só utilização [...] (BAUMAN, 2001, p. 203).

Uma educação voltada à formação e autonomia do indivíduo, talvez, modifique essa visão consumista e descartável das relações humanas.

No decorrer do presente capítulo, foram recolhidas referências para iluminar o objeto de estudo: os sentidos de participação para famílias e escola na educação dos adolescentes.

Os achados de pesquisa indicaram elementos prévios para olhá-lo e confirmaram as preocupações que motivam a pesquisa, indicando contestações e incompatibilidades, mas também possibilidades e limites, presentes nas famílias contemporâneas.

Tentar conceituar as famílias é uma tarefa complexa que pode levar à fragmentação das inúmeras possibilidades de arranjos familiares. Algumas pesquisas argumentam que a família é um espaço contraditório. Ao mesmo tempo em que forma o indivíduo, no espaço acolhedor, traz as contradições de este mesmo espaço ser um local de violência e imposição de vontade por parte de uma autoridade, geralmente, o pai.

Esta relação familiar traz ambiguidades e contradições, quando tenta se impor a autoridade. De um lado, pais e mães tendem a adaptar seus filhos a serem obedientes e respeitarem a autoridade dos pais, para depois reproduzir essa relação no trabalho e no casamento. Por outro lado, procuram educar filhos para que se tornem autônomos.

Se os pais querem moldar seus filhos para terem bom rendimento escolar, bons empregos e um bom casamento, essa parece ser uma via tortuosa. Neste caso, o diálogo e o entendimento podem ser um caminho para o enfrentamento.

Uma mudança significativa na sociedade contemporânea está relacionada à mulher e suas conquistas, embora tímidas em alguns casos, mas de grande impacto nas relações com os homens e nos novos arranjos familiares possíveis. Nesta mesma trilha, os homens também se beneficiaram com essas transformações das mulheres. Mudanças essas que não têm ocorrido sem tensões, conflitos, embates.

E no centro deste turbilhão de acontecimentos, ainda, está o adolescente em processo de descoberta, com seus conflitos e incompreensões.

Esses olhares sobre a família, a mulher, o homem e o adolescente reforçaram o objetivo principal desta pesquisa de desvendar a percepção subjetiva das famílias e da escola sobre o potencial de colaboração de ambos atores na educação do adolescente.

Como a família exerce sua autoridade em relação ao adolescente é tema do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 – FAMÍLIA E AUTORIDADE

Tendo como objetivo investigar qual tem sido o papel da família na educação do adolescente, considerando as novas configurações familiares, nesta pesquisa, delimitou-se a hipótese de que famílias e escola divergem sobre os sentidos de participação: para a escola, o sentido de participação da família é contribuir para o bom comportamento e desempenho dos adolescentes, por meio da autoridade dos pais.

Neste caminho, recorre-se aos teóricos críticos da Escola de Frankfurt, entre eles, Marcuse, Adorno e Horkheimer para entender a constituição da família através dos tempos, bem como entender o papel da família como símbolo de autoridade, e essa representação da autoridade se estende para outras esferas, como casamento e trabalho.

3.1 Família na visão de pensadores da Escola de Frankfurt

Os indivíduos agrupavam-se, nos primórdios, de maneira espontânea, sem ter consciência de que formavam microcélulas sociais estáveis. A organização familiar não apresentava regras, formando-se naturalmente.

Na modernidade, a organização familiar sofre a influência de um novo componente social: a monogamia. A partir da lógica do capitalismo, ela irá reproduzir a sociedade de troca, transformar a família em mononuclear, num novo ordenamento familiar com caráter ambíguo.

> […] a família está submetida a uma dinâmica de caráter duplamente social. Por um lado, a crescente socialização – "racionalização", "integração", de todas as relações humanas na sociedade de troca plenamente desenvolvida – tende a comprimir e negar ao máximo o elemento irracional e natural – espontâneo, desde o ponto de vista da sociedade, no ordenamento familiar. Por outro lado, o desequilíbrio entre o indivíduo e forças totalitárias da sociedade intensifica-se de tal modo que, com frequência, o indivíduo é coagido a procurar uma espécie de refúgio, recolhendo-se em microgrupos do tipo da família, cuja persistência autônoma parece incompatível com o desenvolvimento geral. (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 133).

A presença dessa permanente ambiguidade, presa à reprodução das forças econômicas do capital e do trabalho, promove um embate entre os valores emanados dessa célula social particular, refúgio no qual o indivíduo ganha espaço para a subjetividade e se submete à objetividade do funcionamento social.

A constituição familiar é marcada pela autoridade, especialmente configurada no poder paterno. "Em relação ao filho, o pai tem sempre razão; é nele que se concretizam o poder e o

triunfo.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 138) que, ao longo do desenvolvimento humano, vai sendo

> […] substituído por poderes coletivos, como a classe escolar, o “team” esportivo, o clube e, por último, o Estado. Os jovens manifestam a tendência a submeter-se a qualquer autoridade, seja qual for o seu conteúdo, desde que ela ofereça proteção, satisfação narcisista, vantagens materiais e a possibilidade de descarregar sobre outros o sadismo, em que a desorientação inconsciente e o desespero encontrem uma cobertura. (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 145).

Na infância, a família é um espaço referente de segurança para o indivíduo, um grupo social que pode oferecer trocas subjetivas que acompanham o seu desenvolvimento:

> O ambiente familiar é propício para oferecer inúmeras atividades que envolvam a criança numa ação intencional baseada em trocas subjetivas que vão se tornando mais complexas, ou envolvendo mais intencionalidades, ao longo do tempo. Famílias que oferecem às crianças e adolescentes mais atividades organizadas, gradualmente aumentando suas complexidades, nas quais possam se engajar, facilitam os processos de desenvolvimento. (SZYMANSKI, 2010, p. 29).

Entretanto, a família como abrigo individual se tornou uma abstração fictícia, uma idealização que se fixa no tecido social como verdade:

> O caráter social intermédio e sumamente variável da estrutura familiar não se manifesta prontamente e, o que é mais, tende a negar ou esquecer tais características. Tudo isto constitui uma boa vantagem para a conservação ideológica da família. A tendência para hipostasiar certas formas de família ou um pretenso conceito mais genérico dessa instituição mostram grande resistência a desaparecer. (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 134).

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, movida pelo progresso da técnica, a família “[...] se transforma de maneira decidida, sob as influências do desenvolvimento industrial, [mudando] […] sua estrutura e sua função tanto de acordo com períodos isolados quanto também segundo os grupos sociais […] (HORKHEIMER, 1990, p. 235), alimentado pelo mercado que se vai transformando. Tudo se transforma em mercadoria, criando especificidades. Arranjos díspares de famílias surgem:

> […] em lugar de uma única evolução universal da família, várias formas de família, geográfica e socialmente definidas, que foram se constituindo independentemente umas das outras e que podem mesmo chegar a cristalizar-se, contemporaneamente, numa mesma sociedade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 137).

Assim, paralelamente ao contexto social, as mudanças necessárias para manter a reprodução da lógica capitalista se impõem à família; é o caso da ampliação do papel das filhas:

> […] que já não estão vinculadas às condições doméstico-arcaicas sobre que assentava a sua relação de tradição com a família; elas podem hoje ganhar o seu próprio sustento fora de casa, como operárias ou empregadas mais ou menos qualificadas. (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 140).

Essa lógica do capital relacionada à família, como uma instituição social, no Brasil, está presente na formação do povo brasileiro, através da figura do *cunhadismo.* Segundo Ribeiro (1995, p. 81),

> A instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro foi o *cunhadismo,* velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade. Consistia em lhes dar uma moça índia como esposa, Assim que ele a assumisse, estabelecia, automaticamente, mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo. Isso se alcançava graças ao sistema de parentesco classificatório dos índios, que relaciona, uns com os outros, todos os membros de um povo.

Em alguns casos, o europeu também assimilou o *cunhadismo,* mas com outros propósitos, conforme aponta Ribeiro (1995, p. 82):

> Como cada europeu posto na costa podia fazer muitíssimos desses casamentos, a instituição funcionava como uma forma vasta e eficaz de recrutamento de mão-de-obra para os trabalhos pesados de cortar paus-de-tinta, transportar e carregar para os navios, de caçar e amestrar papagaios e soíns.

Apesar disso, o conceito abstrato de estrutura familiar, anteriormente referido, ornamenta uma imagem única, reconhecida como a que tem capacidade maior de reprodução da lógica social. Aprofunda-se, portanto, a contradição: instituição nascida como microgrupo que pode proteger o indivíduo no plano subjetivo, acaba por aprisioná-lo em modelos únicos objetiváveis, "[...] lugar socialmente definido, no qual se forma a estrutura da personalidade que, por sua vez, tornar-se-á socialmente relevante" (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 136).

Apesar de o indivíduo desempenhar papéis que serão replicados a todas as esferas sociais, é possível considerar avanços. Especialmente na percepção social da criança e do adolescente que no seio das famílias gozam, de forma geral, mais direitos; na autoridade familiar, agora exercida sem violência ou coação e na abrangência da educação formal para filhos e filhas. Entretanto, num mundo contemporâneo marcado pelo consumismo,

flexibilidade e afrouxamento dos vínculos, há também regressões: diante da exigência produtiva, acelera-se o trabalho; a vida nas cidades fica condicionada às exigências que tomam o tempo às pessoas, e as famílias passam a conviver menos, compensando, muitas vezes, a ausência do convívio com aquisição de mercadorias rapidamente substituíveis.

3.2 Família e autoridade

Autoridade, no sentido próprio da palavra, quer dizer: imposição da vontade de uma pessoa sobre outra; e, por outro lado, autoridade supõe subordinação.

Na lógica do capital, a autoridade permeia as relações sociais, servindo, segundo Adorno (2005), como "mediação entre a tradição e os sujeitos".

Para Marcuse (1981), as relações da autoridade que ocorrem na esfera familiar e sua imposição à sociedade devem-se às condições nas quais os sujeitos se relacionam na sociedade.

São necessários dois elementos para compreender a autoridade: uma certa medida de liberdade e submissão, subordinação da própria vontade. Esta submissão refere-se até mesmo ao pensamento e à razão; e, a certa medida, refere-se ao reconhecimento e aceitação do outro como autoridade.

Segundo Marcuse (1981, p. 57), "[...] o indivíduo não pode ao mesmo tempo ser livre e não-livre, autônomo e heterônomo, sem que o ser da pessoa tenha que ser concebido como divisível, como pertencente a diferentes esferas".

Esta divisão interna representa uma dualidade muitas vezes imperceptível e inconsciente. Nesta relação de troca, na qual as coisas não são como são, estão sempre a revelar-se, o indivíduo pode ser livre em alguns momentos do dia e, em outros, não livre; agir em seu próprio nome – autonomia – de acordo com suas crenças e ideologia, mas, do outro, submeter-se à vontade do outro – heteronomia. Esse comportamento revela um ser social levado a agir como um ator social, que representa tantos papéis necessários à sua sobrevivência em sociedade.

Essa ideia de Marcuse também é discutida por Adorno (1995a, p. 141):

> Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas

> emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Há, em relação à autoridade, outro fator na figura do *pater famílias*, agora com divisões, segundo o qual ele

> […] não está em condições de conduzir sozinho a educação e doutrinação dos filhos. Juntamente com os pais, a escola recebe a tarefa de educar os futuros governantes em todas as esferas da vida social. (MARCUSE, 1981, p. 80).

A autoridade passa a ser dividida em outra esfera fora do ambiente familiar. A escola também fará parte da educação como também repetirá dentro dela a relação de autoridade dos pais em relação aos filhos. Os filhos possuem uma gama de autoridades constituídas e autorizadas: a Igreja, a família e, neste momento, a escola.

Esta tríade aparecerá no processo de formação do indivíduo desde tenra idade, o acompanhará durante longos anos, deixando marcas indeléveis em sua personalidade.

Nestas três esferas, a autoridade sempre aparecerá para informar quem tem o poder de exigir, e quem deverá obedecer. O pai em casa, o padre na Igreja, o professor na escola, o governante no país.

A relação de autoridade envolve dois componentes: autonomia e heteronomia. Adorno aponta como autoritário, o indivíduo deixar para outro indivíduo, externamente, decidir em seu próprio nome.

> [...] gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. As condições – provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não-pensamento – em geral também correspondem a este modo de pensar. (ADORNO, 1995a, p. 141).

Para superar essa condição de heteronomia, nessa relação de autoridade que não possibilita a emancipação dos indivíduos, a sociedade contemporânea já possui alguns elementos para avançar e conquistar uma relativa autonomia, através de uma democracia realmente participativa. Para Adorno (1995a, p. 142),

> Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa

> consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos.

Essa ideia ainda prevalece na contemporaneidade. Para Bauman (2001, p. 55), “ Não há indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e a autonomia da sociedade requer uma autoconstituição deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros”.

No mundo contemporâneo, essa relação de autoridade, na família, adquire divisões de papéis entre os gêneros. Sarti (2003, p. 28) explicita:

> No universo simbólico dos pobres, existe uma divisão complementar de autoridade entre o homem e a mulher na família, que corresponde à diferenciação que fazem entre casa e família. A casa é identificada com a mulher, e a família com o homem. Casa e família, como mulher e homem, constituem um par complementar, mas hierárquico.

O homem simboliza a autoridade na mediação da família com o mundo externo. A família, respeitada pela sociedade, passa pela responsabilidade masculina. À mulher cabe manter a autoridade dentro da família: todos do grupo devem permanecer unidos, todos bem cuidados; ela zela para que tudo esteja em ordem. (SARTI, 2003).

Mas há a possibilidade de a mulher assumir, sozinha, a responsabilidade de autoridade, desde que ela seja a responsável econômica da casa. Se o homem não for capaz de prover o sustento de todos do grupo, a mulher pode ser considerada como a “chefe de família”. A autoridade masculina sofre danos, pois espera-se que o homem forneça à mulher e filhos tudo o que é necessário para seu bem-estar. (SARTI, 2003).

Um pouco depois, há o acréscimo de outros atores na figura da autoridade, se assim for permitido. Nas relações mais íntimas dentro do namoro, noivado ou casamento, pode ocorrer a relação de autoridade entre os parceiros. Cabe notar bem que pode ser consentida ou permitida essa relação. Um dos membros se vê como superior a outro, por isso, ao se ver como superior, ver-se-á como autoridade em relação ao inferior.

A autoridade está presente em quase todas as formas de relação existente dentro de uma sociedade. Ela pode ter várias acepções, dentre elas, a figura de uma pessoa capaz de falar determinado assunto, ser especialista e estudiosa, pesquisadora no assunto. Neste sentido, autoridade refere-se à competência do saber e conhecer, ou seja, subordinação da vontade, reconhecer o outro como superior.

Segundo Adorno (1995b, p. 176),

> Em primeiro lugar, autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso existe algo como uma autoridade técnica – ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro –, que não pode, simplesmente, ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta.

Subordinar a vontade individual à vontade de outrem foi discutido por Marcuse. Para ele, "[...] a sociedade civil tem 'interesse' no 'disciplinamento' do homem por meio do comportamento autoritário, e um interesse no qual entra em jogo a sua própria subsistência" (MARCUSE, 1981, p. 84-85).

A autoridade tem sido utilizada, ao longo dos tempos, e principalmente dentro da escola, com essa visão reducionista ligada ao disciplinamento. O professor, como símbolo da autoridade dentro da sala de aula, utiliza seu papel para disciplinar o aluno no processo educativo. Esse disciplinamento deve ser o de sujeitar o outro a seu desejo. Ao aluno é permitido ficar calado, ouvir tudo aquilo que está sendo verbalizado na aula programada. Se aquilo não interessa, logo, há o indisciplinamento. Neste momento, volta a renascer a autoridade como figura disciplinadora, logo, degenerada em autoritarismo.

Essa relação já foi estabelecida dentro do seio familiar, agora repetida na escola, e também na sociedade civil – nos escritórios, nas fábricas, nos clubes. Autoridade e disciplinamento são faces de uma mesma moeda. Mas, à medida que ocorrem mudanças sociais e culturais no âmbito da família, elas se refletirão na escola.

Para Marcuse (1981), a família burguesa apresenta um caráter capitalista. Segundo ele,

> Como todas as formas de vida no capitalismo, é condicionada pelo caráter da economia de mercado; ela entra na contabilidade geral como um "bem", com seus custos e gastos, lucro e mais-valia específicos. Os interesses econômicos são determinados não somente na escolha do cônjuge (o mais das vezes decidida pelo pai), como também na geração e criação dos filhos. (MARCUSE, 1981, p. 145).

Numa sociedade capitalista, a própria estrutura e composição da família passa a ter caráter mercadológico. Tudo e todos tendem a ser classificados como ativos e passivos contábeis. Na era da globalização, a família passa por uma transformação influenciada pelo modelo econômico. As decisões estão sujeitas não ao amor romântico burguês do século XVIII, mas, se é viável ou não economicamente. Isto representa diminuição do número de filhos por casal, ou, casal sem filhos; casamentos com contratos rígidos e cláusulas especificando a quantia a que cada um dos cônjuges poderá usufruir em caso de divórcio. Os filhos são vistos não como um dom de Deus, mas como uma despesa a ser contabilizada até a universidade.

Outra possibilidade de autoridade está ligada à biologia. Nesta concepção, a autoridade da raça ariana é superior a todas as raças, adquirindo, assim, caráter higienizador, com aniquilação de judeus, gentios, negros, ciganos:

> Sua condição prévia é a obediência do portador da autoridade a determinado "povo" ou "raça": sua autoridade se baseia na verdadeira "igualdade de tipo" entre o dirigente e o dirigido. Esse terreno biológico bastante amplo oferece a possibilidade de uma ampliação arbitrária da autoridade carismática […] (MARCUSE, 1981, p. 149-150).

Se esse caráter biológico foi diluído ao longo das décadas, principalmente na Europa e parte da América caucasiana, só o tempo trará respostas.

Adorno propõe, como condição primeira, uma educação voltada a valores humanos e contra a barbárie. Para ele,

> O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas" se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995c, p. 155).

A sociedade espera que a família cuide bem de seus filhos. E esse cuidado adquire formas variadas para múltiplos desejos e funções dessa família.

Essa relação de envolvimento se caracteriza como uma relação de autoritarismo, pois, é nele que a família se apoia para executar suas inúmeras funções. Como afirma Horkheimer (1990, p. 214),

> A família cuida, como uma das componentes educativas mais importantes, da reprodução dos caracteres humanos tal como os exige a vida social, e lhes empresta em grande parte a aptidão imprescindível para o comportamento especificamente autoritário do qual depende amplamente a sobrevivência da ordem burguesa.

A família tem inúmeros cuidados em relação à prole, entre eles, a ação educativa no sentido não apenas de oferecer a instrução do saber científico produzido pela sociedade, mas também o de reprodução, no interior da célula familiar, das condições que permitem ações de formas autoritárias dentro e fora dela. E esse comportamento autoritário se estabelece em

variados campos da sociedade, entre eles, na escola, que dentro de sua dinâmica, reproduz o discurso e atitudes autoritárias que foram iniciadas no interior da família, e agora se amplia para além dela.

Horkheimer (1990) afirma que a educação para manter a autoridade da família não é exclusiva da sociedade burguesa. Antes da burguesia, o próprio Cristianismo já a tinha descoberto. Ele cita Santo Agostinho ao comparar a forma como a educação existente na família é importante para que haja harmonia não apenas dentro dela mesma, mas também fora dela; ou seja, a sociedade necessita de filhos bem educados, o Estado também. Aqui, bem educado deve ser entendido como obediente à ordem estabelecida.

Essa aceitação da autoridade preserva a ordem social. Aqueles que possuem tendem a continuar a possuir. O inverso também ocorre. Ao permitir que seja possível o comportamento autoritário, o indivíduo se preserva de todas as feridas, contradições e aborrecimentos. Ao preservar a pele, ele perde o sentido do que é a vida.

Espera-se que o indivíduo mantenha-se comportado e obediente a seus pais, professores e chefes. Qualquer manifestação de rebeldia deve ser eliminada o quanto antes. Caso a criança manifeste alguma atitude de insubordinação, os pais devem eliminar rapidamente, pois corre-se o risco de criar um ser antissocial, inapto para desempenhar aquilo que a sociedade espera dele.

De acordo com Horkheimer (1990, p. 215),

> A teimosia da criança tem de ser quebrada, e o desejo primitivo de um desenvolvimento livre de seus impulsos e faculdades deve ser substituído pela obrigação interior de cumprir o dever incondicionalmente. A sujeição ao imperativo categórico do dever foi, desde o início, um objetivo consciente da família burguesa.

Esta visão é comum no interior das escolas, em especial, dentro da sala de aula. O professor também espera da criança que ela se submeta a seus desejos e vontades. A criança deve cumprir as tarefas que lhes são transmitidas. Caso não haja o cumprimento delas, os pais são chamados, ou até mesmo taxados de não participativos.

Na adolescência, a resistência é maior. Neste período da vida, o jovem tende a tentar romper com as normas estabelecidas dentro de casa. Isso é comum nesta fase. Na escola, os conflitos são exacerbados entre adolescentes e professores. Neste momento, o adolescente possui condições para questionar as decisões da família, de seus pais e, agora, da escola.

A época da obediência irrestrita parece dar lugar à insubordinação também irrestrita. Aí a participação parece ser mais significativa. Neste sentido, parece que pais e professores perderam o controle sobre um ser até então dócil e obediente.

Participação neste período deve ser a de apaziguar os conflitos entre professores e seus filhos. A situação parece sair de controle. Pais e professores não conseguem ser ouvidos e atendidos.

Esta insubordinação geralmente vem traduzida em não executar as tarefas escolares e aproveitamento insatisfatório na escola. O envolvimento com grupos sociais externos à família tende a exercer papel importante nesta fase.

O respeito deve ser mantido a qualquer custo como medida protetiva.

Segundo Horkheimer (1990, p. 221),

> As medidas educacionais conscientes que promovem o espírito do respeito ao existente e a capacidade de adaptar-se são, assim, complementadas pela eficácia sugestiva da situação na família pequena. Se, onde a família é ainda uma comunidade de produção, o chefe se apresenta diretamente em sua função social produtiva, então sua posição na família reduzida a uma comunidade de consumo é facilitada essencialmente pelo dinheiro com que ele contribui e é muito mais decisiva para os seus. [...]. Assim, é possível que, não só das camadas de alta burguesia, mas também de muitos grupos de trabalhadores e empregados, surjam sempre novas gerações que não questionem a estrutura do sistema econômico e social, mas o aceitem como natural e eterno e deixem ainda que seu descontentamento e rebelião se transformem em forças executantes da ordem vigente.

A família e a escola agem em cooperação para manter esse respeito. Sem ele, pais e professores perdem seu poder sobre crianças e adolescentes. A posição do pai nessa comunidade de consumo (vale também para a mãe moderna), quando está relacionada à sua posição de mantenedor do lar, provedor de necessidades básicas da prole, resume-se apenas a isso: papel de mantenedor. A relação entre pai, mãe e filhos tende à reprodução e aceitação da obediência. No entanto, os pais, quando estabelecem a relação em esferas de diálogo e respeito às individualidades, tendem a criar pessoas críticas e responsáveis.

Isto posto, pais que trabalham e têm essa relação conflituosa no ambiente de trabalho reproduzem em casa, de forma inversa, aquilo que é vivido no meio laboral. Agora, o papel é invertido. Fora de casa, os pais aceitam condições para preservar o emprego, podendo até aceitar humilhações. Dentro de casa, eles assumem um papel semelhante aos atores do ambiente de trabalho.

Esse quadro cria na criança e no adolescente o sentido de que *as coisas são assim porque são assim*. A passividade diante das dificuldades e agruras. A aceitação de uma vida

sem sentido e sem condições mínimas de qualidade de vida. Moradia, emprego, saúde, educação e lazer são dádivas, e a casa sem esgoto canalizado, o ambiente de trabalho hostil, atendimento precário de médicos, absenteísmos do professor e falta de espaço público de lazer não estão ligados a uma causa mais ampla. Cria-se o *indivíduo de jure*, que, segundo Bauman (2001, p. 52), significa "[...] não ter ninguém a quem culpar pela própria miséria, não procurar as causas das próprias derrotas senão na própria indolência e preguiça, e não procurar outro remédio senão tentar com mais e mais determinação".

O papel da família vêm mudando através dos tempos. Inúmeros fatores contribuíram para essa mudança. A principal protagonista dessa mudança é, sem dúvida, a mulher. Ela conseguiu vitórias e assumiu papéis diversos ao longo desses últimos cento e quinze anos. No Brasil, ela é responsável, sozinha, por 37,3% dos lares brasileiros, segundo números do IBGE referentes ao censo de 2010.

Quando se fala em mulher da zona urbana, negra, esse percentual aumenta consideravelmente. Chega a 46,4%, quando a renda é muito inferior.

Esses dados são importantes para serem observados porque as escolas públicas brasileiras atendem adolescentes com famílias com esse perfil.

É impossível falar em participação da família na escola sem saber como ela é composta, quem a chefia, como se dá a relação entre seus membros. Como aponta Horkheimer (1990, p. 235),

> A família é na época burguesa tão pouco uma unidade quanto, por exemplo, o homem ou a nação. A família muda sua estrutura e sua função tanto de acordo com períodos isolados quanto também segundo os grupos sociais. Em especial, ela se transforma de maneira decidida, sob as influências do desenvolvimento industrial.

A família mudou através dos tempos, por isso é difícil encontrar um conceito que a represente. Toda tentativa pode engessá-la. Salienta-se, no entanto, que ela exerce um papel fundamental na formação do indivíduo, talvez, educando para uma autonomia, ou mesmo educando para aceitação incondicional da autoridade.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Apresentamos, neste capítulo, o referencial teórico-metodológico e a fundamentação da escolha do método de pesquisa.

Tendo como objetivo compreender os sentidos de participação para escola e famílias, no contexto de uma escola pública estadual da zona sul de São Paulo, delimitou-se a hipótese de que famílias e escola divergem sobre os sentidos de participação: para a escola, o sentido de participação da família é contribuir para o bom comportamento e desempenho dos adolescentes, por meio da autoridade dos pais; para a família, participar da vida escolar do adolescente é comparecer às reuniões para saber as notas obtidas pelos filhos. Resposta provisória às questões: Quais as políticas e práticas de participação para escola e famílias, na perspectiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no âmbito da cultura escolar, na sociedade contemporânea?

Iniciamos com a descrição da comunidade onde está localizada a escola pesquisada, sua origem, para, em seguida, descrever propriamente a escola com suas características físicas e humanas. Temos o percurso metodológico que mescla estudo de caso, observação participante, análise documental e entrevistas com a equipe gestora e mães de adolescentes.

Tendo como base as entrevistas com as mães e a equipe gestora, contextualizadas na escola pesquisada, assim como a compreensão dos arranjos familiares possíveis e a relação da família com a autoridade, e no referencial teórico apresentado, pretende-se compreender os sentidos de participação para famílias e escola na educação dos adolescentes e interpretar se a família e a escola contribuem para essa participação.

O material coletado será analisado à luz dos conceitos dos capítulos 1, 2 e 3.

4.1 A escola pesquisada

A região onde se encontra a escola estadual estudada é a Cidade Ademar. Segundo dados da Prefeitura de São Paulo, a região tem sua origem basicamente como uma região dormitório, devido à explosão industrial de 1960. Seus bairros e vilas surgiram devido ao grande impulso do processo de urbanização, associado também à decadência dos grandes fazendeiros, que eram obrigados a lotear suas terras. Então, começou o processo de urbanização, com o surgimento de loteamentos vendidos aos operários migrantes que vieram de diversas partes do Brasil, em busca de uma vida melhor.

O êxodo rural ocorrido na década de 1970, conhecido como a expulsão do homem do campo para as grandes cidades, contribuiu para o aumento populacional da região, atraídos pelos loteamentos cuja venda, na maioria dos casos, se deu por parcelamentos.

Dois proprietários de terras (João e Nilza Fallete) fizeram parte da vida da região, locais hoje conhecidos como Vila Joaniza e Americanópolis.

Até 1996, Cidade Ademar pertencia à região administrativa de Santo Amaro e era a região periférica do centro urbano de Santo Amaro. Isto explica, em parte, a falta de recursos para investimento público em saúde, educação, asfalto, creches, transporte e condições dignas de moradia (SÃO PAULO, 2016).

Em 1997, foi criada a Subprefeitura de Cidade Ademar, por decreto do prefeito da época Paulo Maluf. Um novo decreto do ex-prefeito Celso Pitta, em dezembro de 2000, acrescenta o Distrito Campo Grande.

A prioridade foi sempre o centro urbano de Santo Amaro, por causa do seu complexo industrial, o maior da América Latina, na época, com o centro urbano expandido, as demandas da periferia eram deixadas para um segundo plano.

Cidade Ademar é cortada por sete grandes corredores: Av. Cupecê, Av. Washington Luís, Av. Yervant Kissajikian, Av. Nossa Senhora do Sabará, Av. Nações Unidas (trecho), cruzamento da Av. Interlagos até cruzamento com Av. Washington Luís, Estrada do Alvarenga e Av. Alda, que faz divisa com o município de Diadema. A região, hoje, não tem mais condições de expansão; existem poucas áreas disponíveis para moradia ou local para o desenvolvimento de algum projeto habitacional. (SÃO PAULO, 2016).

O universo da pesquisa envolve a Escola Estadual localizada na zona Sul de São Paulo. Ela possui o ensino fundamental II, ensino médio regular e educação de jovens e adultos para o ensino médio.

A escola está situada no Bairro de Vila Missionária em uma área urbana, próxima aos bairros Jardim Selma, Cidade Júlia, Parque Primavera, Jardim São Carlos. Trata-se de um dos bairros periféricos da Capital de São Paulo, especificamente na região de Santo Amaro, zona Sul. A estrutura urbana oferece água encanada em boa parte das casas, assim como eletricidade. Poucas, porém, usufruem de esgotos públicos, calçamento e iluminação. Não há opções de recreação e lazer adequados para os jovens.

Não contando com empresas de grande porte, a população local vê-se obrigada a grandes deslocamentos diários, em busca de trabalho em outros bairros da capital, despendendo nisso muitas horas e grande esforço.

O atendimento médico da região é precário, havendo somente um Posto de Saúde e um AMA (Assistência Médica Ambulatorial).

O bairro, assim como os demais próximos, encontra-se em área de manancial; teoricamente, por lei contra devastação ambiental, a maioria dos terrenos e imóveis do local é de invasão.

A escola funciona de domingo a domingo: de segunda a sexta com aula nos períodos diurno, vespertino e noturno, e nos finais de semana funciona a Escola da Família[2]. Os cursos oferecidos são ensino fundamental, ensino médio e ensino supletivo (médio). A unidade de ensino mais próxima é uma outra escola estadual, que atende do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

A Escola Estadual Poetisa Cora Coralina está instalada num prédio de construção térrea de alvenaria, datada de 1977.

Esta unidade possui dezoito salas de aula de dimensão aproximada 3,4m x 3,4m; as condições físicas são boas.

Há sala de direção, sala de vice-direção, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de professores e uma secretaria.

Conta também com uma biblioteca (fora de funcionamento), uma sala de vídeo, uma sala de informática, um pátio coberto (onde estão localizadas as mesas e bancos para que os alunos possam tomar seu lanche e em outros momentos usar para atividades físicas).

Há instalações sanitárias com um banheiro feminino, um banheiro masculino, um banheiro para professores, um banheiro para professoras. Os sanitários dos alunos estão em constantes reparos, pois os alunos usam de vandalismo e tentam constantemente destruí-los.

O corpo discente possui 468 adolescentes no ensino fundamental II, com idade entre 11 e 16 anos. Para o ensino médio regular, temos 1.018 adolescentes com idade entre 15 e 19 anos. Na educação de jovens e adultos, temos 140 adolescentes e adultos, com faixa etária entre 18 e 55 anos[3].

A escola conta com dois coordenadores pedagógicos (ensino fundamental e ensino médio), um professor mediador, um diretor, três vice-diretores. Esses profissionais preocupam-se com a comunicação entre professores, alunos, direção, promovendo reuniões ou eventos, como festas em comemoração às datas especiais (dia das mães, festa junina etc.), mediando

---

[2]O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação. Ele proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes.

[3]GDAE – Gestão Dinâmica da Administração Escolar (31/10/2016).

conflitos entre professores e alunos, zelando pela prática pedagógica e contribuindo para o bom andamento da prática docente.

O corpo administrativo é formado por um gerente de organização escolar, oito agentes de organização escolar divididos entre secretaria e inspetores de alunos, um agente de serviço escolar, três serviços gerais, três merendeiras.

O corpo docente conta com professores efetivos, representando 85% da categoria; os outros 15% são professores não efetivos, pertencentes a outras categorias. Há também nove professores eventuais para os três períodos de funcionamento.

Esta descrição da escola permite apontar que a mesma possui espaço físico e pessoal suficientes para atender as famílias dos adolescentes.

As primeiras informações, com dados estatísticos, referentes às famílias da escola pesquisada, foram obtidas através de entrevistas com assistentes sociais responsáveis pela região.

A escola estadual estudada está localizada na Vila Missionária. Para o Centro de Referência de Assistência Social (Cras), este é um bairro que está dividido entre dois distritos (Cidade Ademar e Pedreira), pertencentes à prefeitura regional de Cidade Ademar.

Dos 1.626 (mil, seiscentos e vinte e seis) alunos matriculados na escola estudada, 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) são beneficiários do Bolsa Família, ou seja, 28% do corpo discente. O Bolsa Família é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003.

Na comunidade, 1.584 (mil, quinhentos e oitenta e quatro) famílias do bairro estão cadastradas no CAD (Cadastro Único para Programas Sociais) de janeiro de 2016.

São 8.981 (oito mil, novecentos e oitenta e uma) famílias com renda per capita entre R$ 77,01 e R$ 154,00 em julho de 2015, conforme dados da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, Coordenadoria de Gestão de Benefícios (SMADS/CGB). Essas famílias estão classificadas na faixa de pobreza.

Neste mesmo cadastro, há 16.740 (dezesseis mil, setecentos e quarenta) famílias na faixa de extrema pobreza, ou seja, a renda per capita é de até R$ 77,00.

Esses dados indicam que, todos os meses, as famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família recebem um benefício em dinheiro, que é transferido diretamente pelo Governo Federal, garantindo o alívio mais imediato da pobreza.

Para ter direito a esse benefício, as famílias devem cumprir alguns compromissos (condicionalidades, como crianças e adolescentes de 6 a 15 anos matriculados na escola; frequência mínima de 85%), que têm como objetivo reforçar o acesso à educação, à saúde e à

assistência social. Esse eixo oferece condições para as futuras gerações quebrarem o ciclo da pobreza, graças a melhores oportunidades de inclusão social.

Para o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, o Bolsa Família se articula com outras ações, no sentido de integrar e articular várias políticas sociais, estimulando o desenvolvimento das famílias, e contribuindo para que elas superem a situação de vulnerabilidade e de pobreza.

4.2 Percurso metodológico

Neste trabalho, foram agregados diversos procedimentos de pesquisa. Partiu-se do estudo de caso; concomitantemente, da análise documental e observação participante; em seguida, entrevistas com gestoras e mães para compor um estudo que permitisse compreender os sentidos de participação para famílias e escola, na educação do adolescente.

Geralmente, o estudo de caso é utilizado para estudar um exemplo de sucesso em determinada área. Este procedimento surgiu na área médica; depois foi bastante utilizado nas Ciências Sociais. Para André (2013),

> Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Isto significa que o estudo de caso foi utilizado nesta escola por ela ser considerada um objeto a ser estudado, pois houve momentos, nos anos de 1993, em que esta unidade escolar teve um envolvimento enorme das famílias, nas reuniões e nos eventos festivos: festa junina, dia das mães, festividade do dia das crianças. Ao longo dos anos, contudo, o envolvimento dos pais foi se diluindo, enfraquecendo. A colaboração das famílias, nesta unidade escolar, foi questionada por gestores e professores, dando lugar à falta de participação, que constitui um caso a ser estudado. Entender as ambiguidades, as tensões, os avanços e recuos da participação da família serve como possibilidade de análises para outras escolas e pesquisadores.

Segundo Lüdke e André (2015), algumas características do estudo de caso devem ser levadas em consideração, como a do investigador estar atento a novos elementos que podem emergir de suas pesquisas, mesmo que tenha pressupostos teóricos iniciais; é preciso levar em

conta o contexto em que ele se situa; entender a complexidade natural das situações; recorrer a uma variedade de dados e variedade de tipos de informantes; revelar as divergências de opiniões; e que os dados podem ser apresentados numa variedade de formas.

Segundo Gomes (2008), esta pesquisa sobre os sentidos de participação para as famílias e a escola na educação dos adolescentes enquadra-se como estudo de caso, pois apresenta três características essenciais: limites, coleção de evidências, tempo e recursos:

> […] o estudo de caso completo é aquele em que os limites – isto é, a distinção entre o fenômeno estudado e seu contexto – são definidos. […] deve demonstrar de modo convincente que o investigador se empenhou exaustivamente, na coleta de dados relevantes. […] exige do investigador uma boa previsão na fase do "design", para evitar falta de tempo e recursos. (YIN, 2005, apud GOMES, 2008, p. 215)

Um estudo de caso se preocupa com novas reformulações, por isso, vários fatores também podem ajudar na apreensão e interpretação da participação da família. Isso fez com que o pesquisador desse importância a uma observação participante, já que este é, também, professor há 24 anos, no mesmo local onde pesquisa.

Outro procedimento utilizado foi a análise documental.

Os documentos essenciais para análise foram o plano de gestão escolar, o plano de ação da coordenação e o plano da professora mediadora de conflito, além de pauta de reunião de pais e mestres e os registros feitos pelos professores nas ocorrências disciplinares.

O plano de gestão assemelha-se a uma colcha de retalhos. Cada membro da gestão redigiu um documento, e o gestor anexou todos eles a um só documento. Não há unidade entre eles, nem coesão, nem articulação de ideias.

O plano de gestão preocupa-se com mais intensidade com as questões ligadas aos resultados da escola, índices obtidos no ano anterior, principalmente o índice de rendimento escolar de São Paulo (Idesp). Há várias páginas com índices da unidade escolar em Língua Portuguesa e Matemática, referentes aos sextos e nonos anos do ensino fundamental. A essência do plano de gestão está ligada à melhoria desses índices.

O plano da coordenação pedagógica explica qual é a função do coordenador, além da necessidade de se alcançar os índices propostos pela Secretaria de Educação.

O plano do professor mediador tem por objetivo, essencialmente, cuidar das relações conflituosas entre alunos, alunos e professores, e alunos e funcionários. Neste plano, as principais ações visam: indisciplinas, desrespeito a professores e funcionários, atritos em sala de aula e, no intervalo, alunos que não fazem atividades propostas pelos professores, alunos com atitudes agressivas, inertes e com distúrbios emocionais (apatia, choro, euforia e afins).

Observa-se que há uma atividade, no plano da mediadora, que não é própria do professor mediador, e, sim, da coordenação pedagógica, como tratar de *alunos que não fazem atividades propostas pelos professores.* Isto se deve ao fato de que, em alguns períodos do dia, a coordenadora, principalmente do ensino fundamental II, não está no espaço escolar.

A professora mediadora criou um arquivo contendo: ocorrências disciplinares, termos de responsabilidade, termos de saída, convocação de pais.

Por outro lado, a análise de algumas ocorrências disciplinares, emitidas pelos professores, reflete a falta de diálogo entre professores e alunos. Muitas vezes, a ocorrência é desnecessária, poderia ser resolvida a situação em uma outra esfera, dentro da própria sala de aula. Possivelmente, entre o próprio professor e o aluno. Isso fica evidente no registro de um professor ao alegar que a aluna faz "brincadeiras fora de hora, atrapalhando o andamento das aulas"; ou "a aluna estar fora sala de aula com brincadeiras"; ou "sair deliberadamente da sala de aula sem a permissão do professor".

O último documento analisado foi a pauta de reunião de pais que ocorre bimestralmente. Esta pauta fornecida pela gestão indica as informações do que deve ser tratado com os pais. O foco do texto é centrado no comportamento dos alunos: indisciplina, atrasos, aprendizagem, excesso de faltas, zelo pelo patrimônio. Sempre com os termos *não é permitido, é proibido.*

De todo o plano de gestão, a única menção às famílias está nos planos da professora mediadora de conflito. Diretor, vice-diretor, coordenador não mencionam, em nenhum momento, a família como agente importante no processo educativo. Não se fala em família dos adolescentes. A participação também não é apresentada como possibilidade de alcançar resultados.

Segundo Lüdke e André (2015, p. 45),

> [...] os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais credibilidade aos resultados obtidos.

As análises documentais foram realizadas à luz da teoria crítica. Com isso, optou-se por fazer um estudo de caso, pensando na relevância para sabermos como se dá a gestão, na escola, para a participação da família dos adolescentes, sabendo que ela ocorre em determinado tempo e espaço.

Outro procedimento de coleta utilizado foi a observação participante.

Para Martins (1996), a metodologia da observação participante possibilita uma análise das apropriações reais e potenciais que acontecem de baixo para cima: a partir dos sujeitos

individuais que vivenciam diariamente a instituição. Além disso, ela cria a possibilidade de se construir um conhecimento que permite o estabelecimento de relações mais reais com os processos que se dão no interior das escolas.

Ao utilizar observação participante juntamente com a entrevista, cria-se a possibilidade de se enxergar

> [...] o processo de apropriação de conhecimento dos vários segmentos que estão inseridos no ambiente escolar, o que significa analisar a existência cotidiana da escola como história acumulada; buscar, no seu presente, os elementos estatais e civis com os quais a escola se construiu. Ou seja, na observação da escola ele poderá averiguar o que é convergente, o que é divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola. (MARTINS, 1996, p. 268).

Esse cotidiano para o pesquisador é importante porque esse é um "[...] espaço privilegiado para a pesquisa e para a intervenção [...], pois é aí onde se dá o encontro dos diversos segmentos que estão envolvidos com o dia-a-dia da escola" (MARTINS, 1996, p. 268).

Por outro lado, há a possibilidade de que a observação participante seja um problema para o pesquisador, pois

> [...] em qualquer tipo de pesquisa, seja em que modalidade ocorrer, é sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo outro, por um grupo, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de partícipe, ora de observador. E é preciso que esse outro se disponha a falar da sua vida. (MARTINS, 2004, p. 294).

Esse aspecto não ocorreu, na pesquisa, pois o pesquisador possui mais de duas décadas de trabalho no local da pesquisa. Isto fez com que os informantes fossem mais receptivos ao objeto de estudo.

Lüdke e André (2015) apontam que, ao observar, o homem tende a selecionar aquilo que ele vê a partir de sua formação, de sua percepção de vida e seu entendimento de mundo e de si mesmo. Para cada objeto, pode haver vários olhares, dependendo de quem o vê. Assim, segundo as mesmas autoras, "[…] o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros." (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 29).

Nesta pesquisa, o pesquisador é observador participante porque "[...] é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início" (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 34), pois o pesquisador é professor no mesmo ambiente da pesquisa, como explicitado anteriormente.

Isto se deve, também, porque há várias informações que não foram ditas nas entrevistas, nem aparecem nos documentos, mas que, por vinte e quatro anos, foram sendo colhidas e observadas. Há interação a todo momento com o grupo pesquisado, até mesmo com algumas famílias entrevistadas, logo, não poderia se travestir de pesquisador "observador total" sem interação com o grupo.

Nas entrevistas com as famílias e a equipe gestora, o "caráter de interação" (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 39) entre entrevistados e pesquisador foi excepcional. Como houve uma atmosfera propícia à entrevista, os informantes sentiram-se à vontade para falar, sem constrangimentos, como se fosse uma conversa entre amigos.

A entrevista também permitiu que os informantes revelassem como eles percebem e ressignificam a sua realidade cotidiana, mas também, revelando algo para o pesquisador, algo que não conseguia ser visto ou entendido, ou até mesmo entendido de uma forma diferente. Para Duarte (2004, p. 215),

> Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

4.3 Escolha dos entrevistados

Sete pessoas foram selecionadas para as entrevistas: quatro mães de alunos e três gestores. O único critério adotado para as mães foi ter filho matriculado, nos ensinos fundamental II ou médio; para os gestores, estar exercendo uma função administrativa, pedagógica e de mediação.

Para ouvir a gestão, uma professora mediadora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica foram selecionadas.

As famílias apresentam as seguintes características: duas mães tinham necessidade do benefício Bolsa Família, mas não eram beneficiárias. Essas duas famílias são monoparentais. Houve esse critério porque 28% dos alunos da escola são beneficiários desse programa, já descrito no universo acima; as duas outras famílias não eram beneficiárias ou inscritas no programa, pois não tinham o perfil exigido pelo programa.

Essas duas últimas famílias já participavam de alguma forma das atividades da escola, no Conselho de Escola ou Associação de Pais e Mestres.

4.4 Aplicação das entrevistas

As condições para as entrevistas da equipe gestora transcorreu sem nenhuma anormalidade. Todos os convites feitos foram aceitos e as entrevistadas sentiram-se honradas em participar e colaborar com a pesquisa.

O mesmo vale para a seleção das famílias. Foi necessário esperar uma reunião da Associação de Pais e Mestres para oficializar o convite.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de horário de cada informante. Eles se sentiam livres para indicar local e hora. Todos escolheram as dependências da unidade escolar.

Tanto para a equipe gestora quanto para as famílias, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Houve essa escolha para que as perguntas não parecessem com um questionário. Não se buscou, nas entrevistas, um resultado uniforme, padrão, por isso, havia perguntas básicas, mas, ao longo das entrevistas, o pesquisador podia intervir para que os informantes explicassem melhor um determinado ponto de vista, esclarecendo pontos nebulosos, não muito claros. Seguindo uma indicação de Lüdke e André (2015, p. 40), para quem "[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados", um roteiro foi elaborado para guiar o entrevistador nos tópicos principais a serem cobertos.

Optou-se por gravar a entrevista em áudio para depois realizar as transcrições das mesmas. Também, nos áudios, foi informado que a entrevista seria utilizada para fins acadêmicos e questionado se autorizariam as informações. Todos os participantes concordaram.

Para preservar a identidade dos entrevistados, nas análises das narrativas e nas transcrições das entrevistas, identificaremos as mães como M1, M2, M3 e M4, enquanto a equipe gestora como G1, G2 e G3.

4.5 Análise das narrativas

Ao falar nas entrevistas, os informantes tinham possibilidade de se manifestar, linguisticamente, da forma que lhes fosse mais apropriada, pois poderia ocorrer que este

informante lançasse "[...] mão de estratégias argumentativas e de outros procedimentos da sintaxe discursiva para criar efeitos de sentido de verdade ou de realidade com vistas a convencer seu interlocutor" (FIORIN, 2001, p. 18). A subjetividade dos participantes das entrevistas nos remete, em algum momento, a uma tomada de consciência, mesmo que ela seja formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. Nestes discursos, há elementos, aparentemente, conflitantes, tensos, mas também complementares.

As narrativas foram analisadas, tendo como referencial teórico desenvolvido nos capítulos precedentes.

A partir das entrevistas, foram identificadas três categorias, a saber: a autoridade da família, possibilidades de participação e o adolescente e a família.

4.5.1 Autoridade da família

Como já visto, no capítulo 3, várias formas de família foram se constituindo ao longo do tempo; na contemporaneidade, a sociedade admite várias arranjos possíveis, ao invés de um único modelo patriarcal.

Existe, ainda, nesta família, dois elementos importantes nas relações entre seus membros: a autoridade e o disciplinamento.

Nesse sentido, entendemos que os envolvidos na pesquisa, independentemente do arranjo familiar, respondem à autoridade com adaptação, e cultivam a ilusão da emancipação.

Examinando o espaço escolar no qual a pesquisa foi desenvolvida, é necessário destacar que há, neste espaço institucional, a educação e a formação do indivíduo, com uma circulação de informações, conhecimentos, mas também uma relação ambígua com a autoridade de gestores, professores, pais e responsáveis pelos adolescentes.

Entendemos que a autoridade passa a ser dividida com outros atores sociais; ela não está restrita apenas às relações entre pais e filhos. Essa tarefa, modernamente, é compartilhada com a escola. Segundo Marcuse (1981, p. 80), a família "[...] não está em condições de conduzir sozinha a educação e doutrinação dos filhos. Juntamente com os pais, a escola recebe a tarefa de educar os futuros governantes em todas as esferas da vida social". O poder da autoridade da família agora é dividido.

Na lógica do capital, segundo Adorno (2005), a autoridade permeia as relações sociais.

Há também ambiguidades e conflitos nesta relação de autoridade, principalmente, em relação ao adolescente. Ele já não aceita incondicionalmente essa figura, muitas vezes vista

como autoritária; começa a questionar a tradição, com seus valores transmitidos pela escola e família.

Notamos que os discursos analisados são influenciados pela relação de autoridade entre pais e filhos. Mesmo que a família seja monoparental, com a figura paterna esteja ausente, a mulher assume esse papel, e ainda reproduz o discurso do *pater famílias.* Mesmo nas famílias cujas figuras do pai e da mãe estejam presentes, permeia a relação de dominação e adaptação, na qual os adolescentes devem seguir regras; não são estimulados à autonomia, prevalecendo a heteronomia.

Segundo as narrativas, os informantes desta pesquisa seguem uma lógica da autoridade, valorizam essa relação e exigem seu cumprimento em casa e na escola, condicionando o adolescente a lógica da sociedade capitalista. Os pais, quando questionados se impõem regras a seus filhos, confirmam essa lógica:

> M2: Pelo menos a criação que eu tive assim, tudo na vida da gente, a gente tem que ter, fazer por onde. Você não pode ganhar nada de graça. Então, é uma troca de favores, você ajuda pra ser ajudado. Então, eu imponho essas regras pra ela, pra ela entender que a vida funciona desse jeito. Se você não trabalhar, se você não cumprir o seu horário, se você não fizer as coisas direitinho, você também não vai ter salário. Então, tudo na vida da gente depende do que a gente vai fazer, das nossas escolhas. Então, eu mostro pra ela que é assim que a gente tem que viver.

Evidencia-se a dominação da autoridade da mãe sobre a filha. A família segue uma lógica: filho bem obediente em casa, e também na escola, pode ser compensado com um bom trabalho no futuro. A autoridade passa da família para a escola, condiciona o indivíduo a ser obediente, quase servil. Há contradições nisto porque a subserviência, a docilidade, a aceitação da autoridade sem questionamentos não são elementos necessários para a emancipação do indivíduo. Esse excerto revela a reprodução do que foi vivido pela mãe. Ela repete aquilo que foi vivido em sua família. O "*pelo menos a criação que eu tive"* vai perpetuar essa lógica, na qual haverá reprodução desse sistema por várias gerações.

Existem condições para que as coisas deem certo: "*cumprir horário*", "*fazer as coisas direitinho*", "*trabalhar*". E a recompensa será ter um emprego e um salário. Um adestramento para as relações entre empregado e empregador, ou estado totalitário e indivíduo.

Esta lógica é considerada por Bauman (2001, p. 52) como *indivíduo de jure,* que significa "[...] não ter ninguém a quem culpar pela própria miséria, significa não procurar as causas das próprias derrotas senão na própria indolência e preguiça, e não procurar outro remédio senão tentar com mais e mais determinação".

Mas como falar de garantias de sucesso na vida se vivemos em um mundo líquido, no qual as coisas se transformam rapidamente? Secegundo Bauman (2001, p. 201, grifos do autor), “[...] a *falta de garantias* (de posição, títulos e sobrevivência), da *incerteza* (em relação à sua continuação e estabilidade futura) e de *insegurança* (do corpo, do eu e de suas extensões: posses, vizinhança, comunidade)”. Logo, nem a família nem a escola podem garantir esse sucesso aos adolescentes.

Em caso de insucesso, o indivíduo vai responsabilizar-se por estar desempregado, não ter moradia digna e salário insuficiente para as necessidades básicas. Já que não é capaz de viver de forma digna, culpar-se-á a si mesmo. Essa é a lógica do liberalismo na qual o indivíduo é responsável, ele mesmo, pelos seus sucessos e fracassos, conhecida como meritocracia.

Essa lógica está presente, também, no excerto da narrativa da M1:

> Em primeiro lugar eu falo pra eles serem educados com os outros, estudarem, porque tudo na vida depende do estudo, até brinco que eu tenho uma tia que ela não estudou, mas a única coisa que ela deu pras minhas primas foram os estudos. E as duas são professoras. E eu falo pros meus filhos que eu posso não dar tênis caro, não dar celular caro, ou atualmente a onda do celular, mas eu posso dar a escola e a melhor escola pra mim é a pública.

Segue o mesmo discurso da M1, da obediência, da educação em casa e na escola, e que futuramente haverá recompensa.

A escola é vista como uma possibilidade de alcançar algo. E, para se alcançar algo, precisa-se de boas notas, não apenas bom comportamento. Como no excerto da narrativa da M3:

> Porque é assim, eu gosto e sempre falei, como ele tá fazendo um estágio, trabalhando fora, eu sempre falei "prioridade é a escola, prioridades são notas", isso é prioridade. Porque eu até nem queria que ele fosse trabalhar […].

Esse discurso está disseminado na sociedade capitalista: se for bem na escola será recompensado; bom estudo é sinônimo de bom emprego.

Segundo Marcuse (1981, p. 57), “[...] o indivíduo não pode ao mesmo tempo ser livre e não-livre, autônomo e heterônomo, sem que o ser da pessoa tenha que ser concebido como divisível, como pertencente a diferentes esferas”. O adolescente está situado neste espaço entre a autonomia e a heteronomia. Como se fosse um ser divisível. Pode estar em condições de agir por conta própria, mas só é possível se der provas de que pode agir por si só, ou seja, uma autonomia relativa. Os pais agem com cautela porque não sabem se o filho tem ou não condições de assumir responsabilidades. Como no excerto da narrativa da M3:

> Tudo, com quem você anda, aonde você vai... Você entendeu? Porque eu acho que nesse ponto ele tem que me passar confiança. Porque se eu confio eu tenho tudo. Porque se ele fala pra mim "eu vou no cinema", e se eu precisar e eu for, eu tenho que encontrar ele lá.

Nestes excertos, evidenciamos uma necessidade de autoridade com fins de disciplinamento. Para Marcuse (1981, p. 84-85), "[...] a sociedade civil tem interesse no disciplinamento do homem por meio do comportamento autoritário, e um interesse no qual entra em jogo a sua própria subsistência".

Para sobreviver em casa, na escola, no trabalho, nas relações interpessoais, o disciplinamento, através das relações de autoridade, é uma necessidade do homem para conviver na esfera social. De acordo com a narrativa da M1, é importante

> Chamar a família, mostrar à família que a educação começa em casa. A escola tá lá pra passar conhecimento, não passar educação. Educação, religiosidade, e todos os outros problemas eu acho que cabe à família. E isso se perdeu muito, professor, se perdeu muito ao longo dos anos; aí que a gente tem de vivenciar tudo; então eu acho que ficou um pouco assim jogado. E hoje a escola é muito assim, ficou mãe, ficou pai, aborda tudo, cabe tudo, e o conhecimento acaba sendo largado.

Neste excerto, há evidências do que Adorno chama de autoridade técnica. Para ele,

> Em primeiro lugar, autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso existe algo como uma autoridade técnica – ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro –, que não pode simplesmente, ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta. (ADORNO, 1995, p. 176).

Há uma separação clara nos papéis da família e da escola. Eles não podem se confundir. No que é da família, a escola não pode intervir. Para a escola cabe ensinar o conhecimento técnico-científico; para a família, a religião e "*todos os outros problemas que eu acho que cabe à família*". Para a M2, a escola perdeu seu caráter de ensinar, não lhe resta mais essa autoridade "científica", porque misturou os papéis. A escola não sabe ensinar porque agora quer falar de tudo o que antes era da família, por isso ela "*se perdeu muito ao longo dos anos*".

A autoridade é uma construção psicossocial, na forma como a subjetividade é formada ao interagir com a sociedade, como também na forma da própria sociedade significar outras formas de autoridade. Ela não está centrada na coerção; é, sim, reconhecida e aceita. Porém, ao acatá-la, submetemo-nos a ela por vontade própria.

Segundo a M2, quem tem a autoridade de tratar de assuntos religiosos é a família; não cabe à escola esse papel.

Para a M3, é difícil exercer a autoridade em relação ao adolescente se a escola não cooperar para isso. Para esta mãe, só é possível exigir algo de seu filho se a escola estabeleceu uma atividade a ser cumprida, como no excerto a seguir:

> Pesquisador: E quais são as regras?
> M3: Sim. E não existe aquela cobrança, nem pela escola, nem por parte dos professores. Então, eu até tava cobrando que ele fizesse uma coisa extra [atividade escolar], mas eu percebi e ele me mostrou, que essa cobrança não existe por parte dos professores, principalmente à noite.

Observamos, neste fragmento, que os pais não conseguem exercer a autoridade porque dependem do outro para poder exercê-la. Isto revela, portanto, que os próprios pais não possuem autonomia, exercício necessário para a emancipação. Segundo Adorno, esta não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, porém, fundamentalmente, como um ser social. Ela é necessária à democracia e fundamenta-se na formação da vontade particular de cada um, tal como ocorre nas instituições representativas. É necessário, portanto, presumir, para impedir um resultado irracional, que cada um possa se servir de seu próprio entendimento. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, já que, na nossa sociedade, a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é precondição daquela. A educação pode contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.

É a contradição permanente entre a liberdade e a subordinação. Segundo Roggero (2010, p. 168), essa contradição se "[...] apresenta de modo a tornar-se o indivíduo capaz de adaptação permanente, preparado para o acostumar-se que gera a submissão, ao mesmo tempo que – pela negação – lhe possibilita identificar e criticar o que se converte em dominação". E, neste processo para a formação do indivíduo, há concorrência entre atores, dentre os quais a religião, a família e a escola, e toda a mídia, como TV, rádio, jornal, internet com suas mídias sociais.

Mas é possível que a autoridade dos pais não esteja relacionada à falta de liberdade e ou subordinação de seus filhos, desde que essa manifestação adquira uma outra dimensão. Conforme Adorno (1995c, p. 167),

> [...] determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida que já não são cegas, não se originam no princípio de

> violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a criança [...].

Continua o autor, afirmando que essa autoridade consciente contribui para a desbarbarização. Fica evidente essa desbarbarização da educação, através da manifestação da autoridade, no excerto abaixo:

> Pesquisador: E por que a senhora impõe essas regras de jogar o lixo, arrumar o quarto, guardar roupa?
> M1: Porque eu acho necessário, porque é uma coisa que faz parte do dia a dia deles, que nem eu sou muito de reciclagem, então a gente separa lixo orgânico, lixo que vai pro lixo mesmo e material reciclável que vai, é pego quinta-feira. Então eu falo "gente, isso daqui põe no lixo reciclável, isso daqui é lá no lixo do banheiro...". Então eu procuro viver isso com eles, mostrando que o tratar do meio ambiente, cuidar do meio ambiente, esse meio ambiente vai dar de volta pra gente também. Então são essas regras assim.

Nota-se que a autoridade aparece como forma de conscientização. Ela não é cega e não usa de violência física nem verbal. É também transparente porque explica os motivos pelos quais está se tomando aquela atitude.

Notamos a influência da autoridade da família em relação a seus filhos adolescentes, cujos pais tendem a formar indivíduos adaptados, submissos, que aceitam e convivem de forma ora inconsciente ora consciente, alimentando a reprodução ideológica do sistema capitalista.

O encontro com a autoridade é necessário para a formação; no entanto, ele é apenas uma etapa a ser ultrapassada, caso contrário, o indivíduo pode ter o desenvolvimento de sua personalidade prejudicada. A contradição na relação do indivíduo com a autoridade traz uma ambiguidade: educa-se desde a infância para que o indivíduo respeite essa autoridade, mas, na sociedade contemporânea, exige-se, no trabalho, que o indivíduo tenha autonomia, criatividade, e assuma, cada vez mais, papéis não definidos no mundo do trabalho e da produção.

4.5.2 Possibilidades de participação

O Governo do Estado de São Paulo solicita aos pais que os mesmos *mantenham um canal de comunicação constante com a escola de seu filho.* Segundo Bauman (2001), na sociedade líquida, as relações entre indivíduos e instituições tendem a ser tratadas como uma relação de consumo, e não uma relação que tende a ser construída entre os agentes. Isto significa, para o autor, que as relações entre as famílias e a escola “[...] estão sujeitas aos

mesmos critérios de avaliação de todos os outros objetos de consumo” (BAUMAN, 2001, p. 205).

Isto fica evidente, nos excertos abaixo, na fala da gestora entrevistada:

> G2: Eu até citei que deveria ter assim um compromisso da parte do executivo, que seria dos deputados, em firmar, de fazer uma lei com os empresários, pra que nesse dia [reunião de pais, convocação pela escola], que esse pai viesse pra escola, ele teria o dia assim de comprometimento, não seria descontado na folha de pagamento.

Percebe-se, na fala da gestora 2, que ela espera uma lei que facilite a participação das famílias. Como se fosse um objeto de consumo pronto a ser utilizado. Todas as outras instâncias de participação não são consideradas: Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil. Para ela, é necessária a criação de mais uma lei para fomentar a colaboração das famílias, mais um artigo a ser retirado da prateleira para consumo imediato e posterior descarte.

Essa relação do consumo também aparece nas narrativas das mães:

> M2: Por exemplo, ela queria um celular, aí pra eu trocar o celular dela eu falei que só ia trocar se as notas dela tivessem boas, porque eu acho que tudo na vida a gente tem que fazer por merecer.
> M4: Há uma troca. Ele quer, por exemplo, trocar o celular, então eu falei pra ele: "mostra pra mim que você melhorou no comportamento, que você melhorou suas notas, aí a gente conversa sobre o celular".

Diferentemente da gestora 2 que esperava uma lei a ser consumida, agora, nas relações entre pais e filhos, temos um objeto de desejo: o celular. Ele será a moeda de troca entre pais e filhos. O filho se compromete com os estudos; os pais oferecem um produto para seu consumo.

Para os gestores, quando se requer a participação da família, geralmente, é para tratar de algum problema relacionado ao comportamento do adolescente. As três gestoras afirmam o seguinte, para a pergunta: O que os pais sentem quando são chamados à escola?

> G1: Metade não gosta. Porque eles acham que a educação compete à escola. Eles falam que tem mais o que fazer, que trabalham, e eu falo, questiono com eles. Eu falo "eu vou explicar pro senhor que existe uma lei e isso é abandono de incapaz". Como muitos pais não têm nem fundamental completo eu tento explicar o que é isso. A partir do momento que a escola, a escola sim, ela é responsável, então tem assim. Tem uma soma quádruplo. Que é a escola, família, conselho tutelar e vara da justiça e da infância. Então, primeiro a escola tenta resolver. Se a família é omissa, a escola pode entrar, mandar pro conselho tutelar, conselho tutelar conversa com os pais, se os pais são omissos vai pra vara da justiça e da infância, porque a partir do momento que o menor ele tá inserido na escola e os pais não comparecem às reuniões, não vêm à escola quando são chamados, aí nós falamos que é abandono intelectual.

> Então, se você tem abandono de incapaz é deixar a criança sozinha. E abandono intelectual, o que é? Ele não cobrar do filho a escola. Então, se o aluno não vem pra escola, o pai não tá sabendo, como que ele não tá sabendo? Então, existe essa... Que é o abandono intelectual e os pais são processados sim. Aí quando eu falo, que eu mostro a lei, que eu explico, aí já me atende de outra forma. Aí já me atende "que horas que eu posso ir? Eu posso ir após o meu trabalho?". "Sim. Que horas você sai do trabalho?". "Ah, eu saio às 18". "Então eu fico aqui até umas nove, o senhor pode vir?". Aí ele comparece.
> G2: Olha, no momento, nessa escola que tem hoje, ele se sente agredido. Ele é chamado só no momento de falar "o seu filho fez isso, fez aquilo"... O pai tem que ser recebido de uma nova maneira, que ele venha pra escola para participar, para se integrar, para se sentir importante e não pra ser... Com reclamações do filho, porque todo o momento que esse pai é chamado é só nesse momento discursivo "seu filho não fez isso, não fez aquilo, ele tá ruim de nota". Então essa escola que está aqui hoje ela é muito autoritária. Nós temos que mudar essa postura, a escola tem que ser democrática e participativa, pro pai se sentir realmente que ele é uma peça importante, que ele vai participar. Então, ele não virá apenas pra ser convidado na... Só pra reclamações, ele virá para pertencer, ser pertencente aquilo, pra resolver, ele ser muito bem recebido. Então, é por isso que muitas vezes eu fico pensando que o pai não chega até essa escola de hoje porque ele tem medo, ele se sente agredido. É por esse motivo que eu enxergo.
> G3: Aí é meio complicado, porque depende do motivo pelo qual o pai é chamado. Porque eles não gostam de ser chamados... Quando a gente liga pra conversar... Porque dá trabalho se deslocar, vir até a escola. A maioria acha que o aluno tem que ser depositado na escola e sair só seis e vinte, então quando a gente convoca para alguma coisa, reclamam, não gostam, porque, aquilo que eu falei, atrapalha a vida, o trabalho, aí fala que tem que perder o trabalho pra vir aqui, porque a preocupação não é a criança, é: "ah, eu não vou trabalhar porque eu tenho que resolver problema dele", então a criança fica em segundo lugar. A prioridade é o emprego deles.

Fica demonstrado, nas narrativas acima, que, para a família, a participação dela como elemento principal não está claramente definido. Essa ideia é tratada por Libâneo (2013), para quem as linhas de autoridade e responsabilidade de cada um no grupo precisam e devem estar claras não só para a família, mas também para o adolescente, os gestores, a comunidade. A cobrança por resultados só é possível se todos assumem responsabilidades nesse processo de participação.

O discurso dos gestores, marcado pelo autoritarismo, visto na fala da gestora 2 (*Ele se sente agredido, ele é chamado só no momento de falar "seu filho fez isso, fez aquilo"*), remete ao conceito de Catani e Gutierrez (2001), ao citar Habermas, de que participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, no processo de formação discursiva da vontade,

Ora, pelo discurso das três gestoras, os pais não gostam quando são chamados à escola, porque o discurso é repetitivo, sempre o mesmo, não muda a pauta, para falar das dificuldades

e problemas do adolescente. Não é dada a oportunidade de diálogo entre esses atores – pais e gestores – na compreensão do indivíduo em formação. Temos dois lados opostos nessa relação. A escola possui um discurso oficial que sabe tudo, que deve ser respeitada pelas famílias, por isso, a gestora 2 a considera autoritária.

Como a relação entre escola e família é marcada pela tensão entre ambas, dificulta, por isso, a articulação necessária para o engajamento. Segundo Garcia (1997), a participação é algo natural num grupo de trabalho e é resultado da relação de respeito e confiança entre as pessoas, e do envolvimento que sentem e nutrem pelo trabalho. Não há participação quando um dos agentes se sente agredido na relação.

Isto ocorre, em parte, em relação à forma da organização escolar. É o que Monteiro e Mota (2013) chamam de organização vertical, de cima para baixo. Essa organização cria uma relação desigual no processo de participação. Para os autores, a organização horizontal pode ser a mais adequada para a participação, pois possibilita a formação de redes mútuas de ajuda. Há, neste processo, necessidade de criação de novos conceitos e instrumentos, com ênfase em funções relacionais: dialogar, mediar, articular, coordenar.

Comprova-se, nos discursos dos gestores, que os principais motivos para que as famílias dos adolescentes compareçam à escola dependem da área de atuação do gestor. Os assuntos são diversos, e cada um atua de acordo com seu interesse imediato, numa tentativa de resolução rápida dos problemas. Não há articulação, coordenação e comunicação entre eles, para falar do adolescente de forma integral. Para a coordenadora, os assuntos principais serão a aprendizagem; para a mediadora, indisciplina, desrespeito, desacato.

> G1: Indisciplina... Desrespeito... Faltas... Desacato ao artigo 331 do funcionário público. Como já aconteceu aqui, um aluno depredou, e agora ele [o pai] trabalha na escola da família, sábado e domingo e também na comunidade. Ele se apresenta juntamente com o filho uma vez por semana.
> G3: Primeiro motivo é a questão da aprendizagem, que é nosso principal foco. Às vezes tem aluno que tem inclusão, tem outra dificuldade que está além do pedagógico, a gente chama pra orientar [os pais] para que eles possam tomar ciência e os procedimentos necessários para que esse aluno venha a ter uma aprendizagem favorável. Na rede estadual vários casos de inclusão mesmo é a DI, que é a dificuldade intelectual, e agora, nesse ano de 2015 pra cá, começou a aparecer deficiente físico.

As narrativas acima provam a ausência de uma ação conjunta em torno de objetivos comuns. Lück (2012) aponta que falta uma ação de liderança voltada à mobilização, orientação e coordenação, em busca do trabalho dos indivíduos para aplicarem o melhor existente em si na consecução de ações de caráter sociocultural. Na fala da gestora 1, ao separar o pedagógico

da mediação, na dicotomia de papéis, propicia uma gestão centralizadora, fragmentada. Trata-se da separação entre funções, próprias de sociedades sólidas, com tão bem explicou Bauman (2001).

Essa separação entre o que é pedagógico e o que é próprio da mediação fragmenta todos os indivíduos: gestores, adolescentes e responsáveis por estes. Nem coordenadora nem mediadora conseguem ter uma visão mais ampla dos problemas, pois a fragmentação dos papéis impede essa visão ampla. Fragmentação essa que também envolve a escola e a família, caso o aluno apresente uma dificuldade específica, ou até mesmo necessite de um atendimento por necessidade especial. Como nas narrativas de uma mãe e uma gestora sobre o déficit de atenção de um aluno.

> M1: Porque ele tem um transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e ele acaba não fazendo toda a lição, tendo problemas de aprendizagem, tendo assim... Ele começa a lição, mas não termina, então isso acaba afetando em casa também, porque ele sempre começa uma coisa e acaba não terminando. E a gente tá sempre auxiliando, embora ele tá na adolescência. Tá?
> G3: Alguns já sabem e demoram pra buscar o atendimento, só quando a escola pressiona. Porque o professor quando vem pra sala de aula ele não é médico, psicólogo, psiquiatra, neurologista, então ele tem dificuldade com esse aluno em sala de aula. Então a gente tenta convocar o pai para orientar, porque também a escola não pode fazer tudo, a gente tenta orientar pra que eles busquem o atendimento alternativo. Às vezes, a gente indica alguma clínica que faz laudo, que ajuda. Hoje tem parceria com a UNIB, a faculdade que tem um grupo de psicólogas que no ano de 2016 fizeram um projeto superbacana aqui na escola, fizeram orientação vocacional e intervenção também com relação a comportamentos, que tinha uma sala aqui que seria o sexto ano B e foi uma sala que deu muito trabalho, e assim, teve um grande resultado essa intervenção psicológica com as crianças. Porque alguém de fora quando vem fazer o trabalho é diferente de que o professor na sala de aula, porque além do pedagógico, que ele tem que trabalhar, ele consegue trabalhar outras questões, como a questão da afetividade, o escutar e elas puderam fazer essa parte que o professor não consegue devido à dinâmica, devido ao currículo que tem que seguir.

Há inúmeros entraves para que os pais não participem. Segundo as narrativas, o principal motivo é o trabalho.

> G1: Ficam... Não é que é amedrontado, a gente não amedronta, mas eu mostro a lei, porque o filho não é meu, a escola acolheu, só que a família tem que participar, mas eles acham que a partir do momento que colocam o filho na escola, a escola que se vire "Ah, eu não vou porque eu trabalho, ah eu não vou...", mas eu falo "mesmo o senhor trabalhando a empresa ela é obrigada a aceitar a declaração de horas que o senhor ficou aqui" e isso é lei. Então, empresa privada ou trabalha em casa de família, tem que aceitar sim. Aí já me atende de outra forma, já conversa comigo assim normal, não gritam mais e também não me ofendem.

> G2: Então, é um tanto muito difícil a gente trazer os familiares pra escola. Eu creio assim, devido às responsabilidade do familiar com o trabalho dele.
> G3: Quando a gente liga pra conversar... Porque dá trabalho se deslocar, vir até a escola. A maioria acha que o aluno tem que ser depositado na escola e sair só seis e vinte, então quando a gente convoca para alguma coisa, reclamam, não gostam, porque, aquilo que eu falei, atrapalha a vida, o trabalho [...]

A dificuldade de comparecimento dos pais à escola quando é para tratar de assuntos relacionados aos filhos aumenta a tensão nessa relação já tensa. Os pais já possuem a preocupação no seu dia a dia com o trabalho, que, muitas vezes, é distante da periferia onde mora. Por outro lado, os gestores convocam pais para tratar de assuntos exaustivamente debatidos.

Nestes excertos, nota-se que a família tende a responsabilizar a escola como a principal educadora. Ela deverá resolver todos os conflitos existentes entre o adolescente e o professor, entre o adolescente e seus colegas de turma. Os pais não têm tempo a perder.

Esta visão que a escola tem sobre a família de seus alunos encontra justificativa no trabalho de Almeida (2011). Para a pesquisadora, há entre os gestores e professores das escolas uma visão de família tradicional – composta de mãe, pai e filho – e que as ações que traduzem a integração destes às “tradições” que cercam o universo escolar revelam a prevalência de um discurso que tende a idealizar um modelo de família, o da classe média, e estabelecer relações em que as exigências feitas pela escola não parecem consonantes com a diversidade de perfis familiares com quem estabelecem contatos. Como no excerto abaixo:

> G3: É, fica lá na escola e se vira. Então quando chama reclama. Muitos não gostam quando a gente fala: "olha, o aluno tá faltando, se continuar vai levar pro conselho tutelar", aí reclama, muitas vezes xingam a gente de vários palavrões. Quer dizer, a gente tem que ter muita paciência, porque já não tem uma dinâmica familiar muito boa, já tem um histórico de agressividade, de violência... a gente acaba sendo também mãezona, porque tem que escutar. Tem coisa que a gente não pode intervir.

Há uma visão de família tradicional burguesa por parte dos gestores. Nessa visão, a família ainda é composta por pai, mãe e filhos. E novos arranjos familiares possíveis não representam essa visão da gestão. Portanto, todos os arranjos que não se enquadram nesta perspectiva passam a ser considerados como *uma dinâmica familiar não muito boa.*

Segundo Sarti (2003), a família continua sendo objeto de profundas idealizações e a realidade das mudanças em curso abalam de tal maneira o modelo idealizado que se torna difícil sustentar a ideia de um modelo adequado. Apesar de uma sociedade heterogênea, os modelos de família tendem a ser uniformes. Segundo a pesquisadora, é de vital importância a

compreensão da família como uma rede. Nessa rede familiar, o papel da mulher é crucial porque ela é figura central como mantenedora financeira de seus filhos, mas também como figura principal de autoridade. E ela pode transferir para outra mulher da família, ou até para o próprio irmão mais velho, uma função que originalmente seria sua, como levar filhos à escola ou a médicos. Como na fala do G1: "[...] aí geralmente é o mais velho que cuida dos menores, então aí o mais velho leva o menor pra creche ou pra escola e vem pra escola aqui pro Cora Coralina".

A compreensão dessa estrutura em rede da família moderna tornaria a visão da gestão mais humana. Possibilitaria que outras pessoas pertencentes a essa rede pudessem contribuir no processo de educação do adolescente.

Independentemente se "*a dinâmica familiar não é muito boa*", segundo Sarti (2002), como nota anteriormente, a família tem um valor alto. Entre os pobres, sua importância é central, e não apenas como rede de apoio ou ajuda mútua, diante de sua experiência de desamparo social. A família, para os pobres, vai além. Constitui-se em uma referência simbólica fundamental, que organiza e ordena sua percepção do mundo social dentro e fora do mundo familiar.

A escola possui inúmeras expectativas diante da participação da família, como nas narrativas abaixo sobre o que a gestão espera das famílias em relação a sua participação:

> G1: De tudo. Na parte escolar, vindo à escola uma vez por mês, que ele compareça às reuniões de pais que muitos não vêm. Quando a gente vai pegar deliberações e tal enche os quatro bimestres e eu explico pro pai que a escola só não é o conselho. Novamente, abandono intelectual e de incapaz. A gente pede pra que eles venham, vejam o caderno do filho, vejam a apostila, a data, mas poucos veem. Tem uns que chegam aqui sem material, aí eu falo "pai, quem fica com o seu filho?"; "ah ninguém, eu trabalho e minha esposa, e ele fica sozinho". Aí geralmente é o mais velho que cuida dos menores, então aí o mais velho leva o menor pra creche ou pra escola e vem pra escola aqui pro Cora Coralina. Então, o pai nem sabe que matéria que ele tem, se não sou eu que passo o calendário de horas, de horários, os professores, eles não sabem quem é professor de matemática, quem é professor de português, eu tenho que falar. Não veem o caderno porque muitos também não sabem ler nem escrever, não tem como ajudar. E quando pode eu peço pra colocar no reforço, quando a escola não tem. Porque a gente tem muito aluno que vem aqui pro Cora, que eu falei lá, que vem sem saber ler e escrever do João Ernesto, muito, muito, muito…
> G2: O pai fica acanhado, fica triste, se sente inferiorizado, se sente triste, como qualquer ser humano se sentiria no momento desse tão brusco. Ser chamado pra colocar lá que seu filho não fez isso, seu filho não fez aquilo, seria diferente de eu buscar convidar o pai para resolver questões de participação da escola. Seria muito diferente, um convite feito para participar de uma escola democrática, participativa, e não dessa escola que é chamada agora autoritária. Então, eu fico me colocando no lugar dele, o pai se sente

> agredido, triste, ele se sente inferiorizado, ele não sente vontade de vir pra essa escola autoritária, de maneira alguma, ele se sente dessa maneira.
> G3: O primeiro passo é que eles comecem a se preocupar com a criança, porque além de ser criança, é filho, e eles são os responsáveis maiores por elas. Ele tem que ter a consciência de que, se a escola chamou, é porque a escola quer também ajudá-lo, só que pra isso tem que ter a parceria escola e família, que hoje em dia é muito difícil. A gente tenta trazer a escola... a família pra dentro da escola, só que nem sempre a gente consegue. O percentual que a gente consegue é quando faz um projeto que a gente convida os pais pra virem pra escola.

Cada gestor tem uma expectativa de participação de acordo com sua função dentro da unidade escolar. A gestora 1 ainda tem a ideia de que os pais devem participar das reuniões de pais, mas vai além disso. A mesma sugere que a participação não se limita ao Conselho de Escola, vai além dessas instâncias. Sugere que os pais acompanhem as atividades de seus filhos, através dos cadernos ou apostilas distribuídas pela Secretaria Estadual de Educação. Mas há um entrave para que isto ocorra: alguns pais têm dificuldades em leitura; logo, não poderão ajudar seus filhos. Outra dificuldade é que não há informações sobre os nomes das disciplinas frequentadas pelos adolescentes, muito menos os nomes de seus respectivos professores, disponíveis para as famílias, na escola.

A mesma preocupação ocorre com a gestora 3, ao afirmar que os pais devem ter uma preocupação com a criança. Família e escola devem ser parceiras para vencer as dificuldades e tribulações de uma fase extremamente difícil. Devem ser oferecidas possibilidades de inserção dentro da escola, através de projetos nos quais haja interação dentro e fora do ambiente escolar entre pais e filhos.

Neste caso, é possível retomar o conceito de Lück (2012) sobre liderança compartilhada, na qual aqueles envolvidos de alguma forma com a escola são responsáveis por sua gestão e têm papel de liderança entre os elementos do grupo. Não pode ficar restrito apenas a gestores, coordenadores, supervisores. Os professores também têm um papel de liderança na sala de aula e entre seus pares; os alunos entre si também desempenham esse papel; a família também desempenha esse papel, de alguma forma.

Segundo a gestora 3, há melhora no comportamento dos alunos quando os pais participam, de alguma forma: “Alguns melhoram, outros não. Porque dependendo da dinâmica familiar isso tem efeito positivo ou negativo. Tem uns que o pai vem o ano inteiro e não faz efeito, já alguns tem efeito. Mas aí é que tá, é a dinâmica”, o que permite retomar o pensamento de Marcuse (1981, p. 80), no qual a família “[...] não está em condições de conduzir sozinha a educação e doutrinação dos filhos. Juntamente com os pais, a escola recebe a tarefa de educar os futuros governantes em todas as esferas da vida social”.

Essa dinâmica familiar está relacionada à capacidade de a família poder exercer sozinha seu papel de autoridade diante do filho. Se ela é capaz de fazer com que o adolescente se ajuste ao comportamento desejado pela escola, a dinâmica familiar é positiva; caso ocorra o inverso, e a criança ou adolescente continue a apresentar problemas de relacionamento ou não fazer as atividades propostas em sala de aula, a dinâmica familiar tem efeito negativo, porque os pais não conseguiram ajustar seus filhos para o comportamento social aceitável. É o que Marcuse (1981) chama de disciplinamento. Para ele, a sociedade civil tem interesse no disciplinamento do homem por meio da figura autoritária, como visto no capítulo III.

Para que isto ocorra, diversas manifestações acontecem para manter este controle. Os governos também cooperam para o disciplinamento e a submissão, mesmo que venha mascarado de um novo modelo, como as "Novas diretrizes" do Governo de Estado de São Paulo, da Secretaria Estadual de Educação, conforme os passos a seguir, apresentados e discutidos no capítulo I.

> 1. Mantenha um canal de comunicação constante com a escola de seu filho.
> 2. Troque ideias com seu filho, fazendo perguntas para ajudá-lo.
> 3. Incentive a criança a sempre tentar de novo, a ler com atenção e refazer aquele exercício que parece muito difícil.
> 4. Caso não saiba alguma resposta oriente o estudante a levar a dúvida para o educador.
> 5. Não faça os trabalhos pelo seu filho. Estimule a parceria e incentive-o a assumir responsabilidades e a conquistar autonomia.
> 6. Estabeleça um período fixo para fazer a lição e respeite o tempo de descanso e os intervalos das refeições.
> 7. Reserve um espaço com pouca movimentação e sem interferências externas para realizar as atividades.
> 8. Separe um cantinho com apoio plano onde você possa ficar ao lado dele durante alguns momentos da tarefa.
> 9. Os livros são os principais materiais didáticos no aprendizado. Deixe o computador e o *tablet* para depois das tarefas.
> 10. O processo de aprendizagem varia de criança para criança. Reconheça os limites de seu filho e sempre o encoraje a melhorar. (SÃO PAULO, 2015)

Há, na fala da gestora 3, uma relação com o pensamento de Horkheimer (1990), no qual a teimosia da criança ou do adolescente tem de ser quebrada. E que o desejo primitivo de um desenvolvimento livre de seus impulsos e faculdades deve ser substituído pela obrigação interior de cumprir o dever incondicionalmente.

A Associação de Pais e Mestres (APM), como uma instância de participação democrática, faz parte das atividades de algumas famílias. Das quatro famílias entrevistadas, duas faziam parte da APM e outras duas não participavam nem da APM nem do Conselho de Escola.

> M1: Bem. Eu participo das reuniões de APM, conselho, participo das reuniões de pais e mestres, né, e quando me chamam. Ou seja, muitas vezes eu vou lá simplesmente por ir, porque eu quero saber como estão.
> M3: Sim, geralmente eu gosto de participar da APM da escola…

Mesmo com atividades de trabalho e os afazeres domésticos, essas duas mães ainda têm interesse e disponibilidade em participar de outras atividades. Pode ser, essencialmente, pelo número de filhos e ou netos estudando na Unidade Escolar. A mãe 1 possui três filhos estudando nesta escola. A mãe 3 possui um filho e três netos. Este pode ser um indício de que a participação delas está ligada à necessidade de acompanhar uma melhoria na educação de seus filhos e netos.

A mãe 3 apresenta uma visão crítica em relação à APM, como na narrativa abaixo:

> M3: Olha, até poderia, sabe? Que esses dias a gente tava até com grupo de colegas comentando sobre isso. Geralmente quando a reunião surge pra você participar de APM, que a gente tá abordando agora, já tá tudo escrito, planejado. Quer dizer, que você não tem muito que discordar, entendeu? Então assim, mesmo que você tenha outra opinião ou outra ideia, nunca é acatada, porque a coisa já tá destinada àquilo, direcionado. Então, você só tem que assinar e concordar, mesmo que você não queira aquilo.

Vale ressaltar o pensamento crítico da mãe 3. Ela tem ciência de que tudo já está arranjado. As decisões já estão quase prontas. E seu poder de participação na decisão da coisa pública fica enfraquecida. Pressupõe-se que os participantes devem decidir onde serão investidos os recursos públicos. A narrativa da mãe 3 relaciona-se à forma como a escola se organiza, e encontra respaldo no pensamento de Severino (2001, p. 72), no qual, “[...] a forma de organizar a educação reproduz integralmente a estruturação da sociedade”.

A sociedade brasileira é marcada por gestões que tomam todas as decisões, caracterizada por uma administração vertical. Quem está na administração emite ordens, memorandos, ou outros instrumentos para impor uma decisão já tomada. Faltando a discussão mais ampla com a sociedade civil. A população ainda não participa ativamente da coisa pública.

A narrativa da mãe 3 ilustra este modelo fracassado. As decisões já estão prontas e tomadas pela gestão escolar. É papel da APM apenas ratificar aquilo que já foi decidido. Nesse ponto, a administração escolar representa uma estagnação, pois não possibilita, segundo Giroux (1987), a escola como esfera pública para fornecer um número significativo de espaços pedagógicos, onde a democracia, como movimento social, é incorporada por grupos subordinados e de resistência, em uma luta continuada para produzir formas emancipatórias de conhecimento e de relações sociais.

4.5.3 O adolescente e a família

A visão que os gestores possuem sobre o que os adolescentes pensam a respeito da participação de seus familiares diverge.

> G1: Porque o filho perto do pai ele é um. Porque é o adolescente, essa fase do adolescente ele sabe que o adolescente ele vive em grupo. A partir do momento que ele entra no portão pra dentro, aqui é o grupo dele. Então, ele tem que se mostrar pra ser aceito. Quando chega em casa é totalmente diferente. E eu falo pros pais... "ah, mas o meu filho ele me ajuda, ele vai na feira, ele leva o meu menor pra creche, ele me auxilia". Eu falei: "eu sei, eu acredito que o aluno lave, limpe a casa, que o aluno ajude a mãe ou o pai, só que quando entra do portão pra dentro ele é outra pessoa". Quando o pai vem, como eu peço pros pais virem de surpresa, sempre falo "não avise seu filho o dia que você vai vir, você vai combinar comigo tal dia, tal hora, pra que eu te coloque na sala pra você assistir aula com ele, mas que seja na surpresa, porque se você fala, aquele dia ele vai virar o santo Gabriel". Então, muitas vezes o pai chega, quando chega o menino quase tem um ataque cardíaco. Se eu levo um, aí a sala... Se a Mediadora trouxe esse pai do João, será que amanhã o meu vem? Então, aquela semana eles já ficam assim quietinhos, mas muitos pais é difícil vir a escola, porque trabalham. Então a gente só pede pra apoiar. É complicado.

Para Jerusalinsky ([s.d.], p. 55), a adolescência “[...] é um tempo ao qual as crianças almejam chegar, ao qual os adultos sonham em voltar e do qual os adolescentes só querem sair”.

Este pensamento revela o quão difícil é essa fase da vida. Cheia de conflitos e transformações, o adolescente parece bombardeado por todos os lados – família, comunidade, escola, amigos. Na amizade, principalmente na escola, é onde este jovem irá criar laços exteriores aos vínculos de parentesco. Antes, na infância, a referência é apenas da família; agora, na adolescência, aumenta o leque de referências. Os amigos passam a ter grande influência em seu comportamento.

Os adolescentes sentem vergonha quando os pais comparecem à escola. Agora, o espaço é dividido com os amigos. Os adolescentes já se sentem com autonomia, podem falar por si mesmos, sem intermediação dos pais. Os vínculos são mais fortes, até mesmo com os vínculos familiares:

> Quando se instala um laço de amizade, ele não tem história prévia, tampouco obedece a uma lei imposta pelo discurso social. O adolescente encontra na amizade um vínculo desvinculado de sua filiação, aquela que determinava seu lugar social desde antes de ele nascer. Trata-se de uma nova forma de engate no outro que lhe oferece um vasto campo de escolhas para suas

> alianças e parcerias. Não há, nessa nova geografia, amores previamente estabelecidos como obrigatórios nem dívidas a pagar. (JERUSALINSKY, [s.d.], p. 59).

Nesta relação fora da família, não há código oficial ou moral. Há apenas segredo e lealdade. O segredo serve para impedir que a sociedade imponha um conjunto de moral; a lealdade, para garantir a preservação da afetividade.

Para Bauman (2010, p. 40), esse adolescente vive em um mundo líquido-moderno, no qual

> [...] a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades.

Há entre os adolescentes um pacto de amizade. Para eles, os amigos passam a prevalecer sobre a família, em alguns momentos. Entre eles, os princípios são mais líquidos em relação aos princípios da família, não existindo obrigações de suprir as demandas alheias e todos os planos que não foram executados podem ser perdoados. Se o sonho não foi realizado, ou uma tarefa deixou de ser cumprida, para eles, isso é perdoável. Para eles, só não é tolerável a traição e a indiscrição.

Fica evidente, na narrativa da gestora 1, que o adolescente sente vergonha quando os pais comparecem à escola. Mas esse comparecimento não necessariamente pode ser classificado como participação, pois os pais comparecem para, de um certo modo, constranger o filho diante dos colegas. Os pais são chamados, no caso acima, para entrar em sala de aula e assistir às aulas junto com seu filho.

Para o adolescente isso é um momento de constrangimento e vergonha. Não houve nenhuma preparação para se acolher esse pai ou mãe e desenvolver uma atividade integradora. A função da família é garantir ainda o disciplinamento. Por isso, após o comparecimento dos pais, o adolescente naquele momento e nas semanas seguintes, tem comportamento exemplar.

E ele serve como exemplo para seus companheiros de sala. Os amigos devem pensar que se isso aconteceu com fulano, da próxima vez, talvez vá acontecer com eles.

Como confirma a gestora 2:

> Porque o adolescente ele está numa transição, ele não é nem criança, ele não é nem adulto. Então, ele quer estar com o grupo, com os pares dele. E pra ele vir pra cá ele vai se sentir inferiorizado "ah os meninos vão começar a tirar ele", falar "puxa, seu pai veio atrás de você?", quer dizer, ele vai se sentir assim inferiorizado perante os colegas, vai se sentir... Como que eu poderia falar? Envergonhado, porque ele vai se sentir criança, e ele não quer ser mais

> uma criança, ele já tá quase com o pé lá na maioridade, adulto, então ele se sente inferiorizado.

A gestão escolar enfrenta um desafio a ser superado. Chamar as famílias a participar da educação dos adolescentes, mas, ao mesmo tempo, tornar essa participação prazerosa para os familiares e adolescentes. Pelas narrativas das gestoras 1 e 2, quando ocorre o constrangimento, a presença dos pais para disciplinar seu filho diante dos amigos é uma atitude danosa para o adolescente. Ainda assim, estimulam isso.

Agora, quando a família é convidada e não convocada pela gestão, pode ocorrer um envolvimento mais saudável:

> G3: Partiu deles [dos adolescentes]. Eu deixei em aberto. Se eles não pedissem eu ia trazer o pai. Tem que esperar pra ver, porque tem que partir do aluno também isso. Ai eles perguntaram: "pode trazer?", e eu falei: "pode sim. Vocês entram uma hora e os pais entram às três horas porque já montou, tá tudo bonitinho". E assim, o pai que gosta de participar fica feliz. Agora aquele que não dá muita importância... Isso vai acontecer em qualquer escola, tem sempre um percentual de pais que apoiam os filhos, é raro, mas tem uns que apoiam. Esses que apoiam vêm pra escola, e isso é bom porque acaba tendo uma somatória, falando pro pai: "olha eu fui lá, aconteceu isso na escola". Esse ano a gente conseguiu, com os projetos, trazer mais pais pra dentro da escola.

Na narrativa da gestora 3, o adolescente se sente bem quando os pais participam das atividades desenvolvidas por ele. Os pais estão como expectadores, valorizando as atividades dos filhos em projetos científicos e culturais.

O discurso da gestora acima coincide com o argumento de Szymanski (2010) de que o ambiente familiar é favorável à possibilidade de envolver crianças e adolescentes em atividades intencionais, baseadas em trocas subjetivas, aumentando o grau de complexidade ou estabelecendo mais intencionalidades. As famílias que envolvem seus filhos em atividades organizadas, evoluindo no grau de complexidade das atividades, facilitam os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Esse movimento de família e escola é dinâmico. Todos sofrem influências uns dos outros. Os pais também sofrem influências de seus filhos e de como a escola se organiza para recebê-los, desde que haja espaços e atividades propícias para isso. O discurso da gestora 3 mostra essa possibilidade e sua influência na família:

> A feira de profissões que ocorreu também, do ensino fundamental junto com o ensino médio. Tiveram pais que participaram e até resolveram fazer faculdade: "olha, vou fazer tal curso, porque nunca tive essa palestra sobre o

> que é esse curso...", gostaram bastante. Eu acho que trazer a comunidade pra escola através de projeto é bacana, só que pra isso precisa de parceria e a gente sabe que na rede estadual a gente tem uma grande dificuldade de trabalhar projetos, por várias questões.

O discurso acima relaciona-se com as ideias de Freire (2014), que vê a educação como uma forma de intervenção no mundo. Está além do conhecimento científico e dos conteúdos, embora reproduza de certa forma a ideologia dominante, e também a possibilidade de seu desmascaramento. A escola agiu sobre o mundo, através da Feira de Profissões, e influenciou o pai a voltar a estudar. De todas as formas, já se alcançou um avanço. Estimular o indivíduo a estudar, seja de qual forma for, já é válido.

A realização dessas atividades, como Feira de Ciências e Feira de Profissões, demonstra a articulação necessária para a consecução dos objetivos. A gestora 3 articula seus conhecimentos pessoais para poder realizar suas ações.

> Pesquisador: Mas parceria entre a coordenação... e não na questão da gestão?
> G3: Não, não no estado, mas na parte particular, com seus conhecidos, amigos, colegas. A gente convida pra ajudar a comunidade, explica o projeto, qual a função. Então eles entendem que se você vai numa escola e fala sobre a sua profissão, você pode incentivar um aluno a ter uma vida melhor, a ter um futuro melhor através de um curso. Eu gosto de fazer isso.

Percebe-se uma postura de liderança da gestora 3. Para Havard (2011), o líder cuida de aperfeiçoar-se e aperfeiçoar o outro. A realização de objetivos coletivos, como as Feiras de Ciência e Profissões, não tem um fim em si mesmo, mas é apenas um meio para permitir a elevação e crescimento pessoal e coletivo. Exige o máximo esforço de todos os agentes envolvidos no evento, como indivíduo e como profissional. Estabelece, ainda, bons rendimentos e esforço para alcançar os seus objetivos, sempre com entusiasmo, rechaçando o autoritarismo.

4.6 Proposta de intervenção

Esta seção tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção que possibilite avanços na participação da família na escola, principalmente na educação dos adolescentes. A elaboração dessa proposta de intervenção se justifica na medida em que o Programa de Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) é um Mestrado Profissional em Educação. A perspectiva é que da dissertação resulte, além de uma análise crítica sobre os fenômenos estudados, uma proposta de intervenção que possibilite repensar as práticas de gestão existentes nas escolas

públicas. Virmond (2002, p. 122), analisando os documentos da Capes, indica que esta modalidade de curso

> [...] se justifica pela necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem, preferencialmente, a um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística.

Segue o autor, ainda, afirmando que esta modalidade de mestrado enfatiza técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional.

Esta seção tem como objetivo apresentar a proposta de intervenção centrada numa perspectiva de mudança dos sentidos de participação existentes nas famílias e na gestão, e a possibilidade de reflexão para futuras políticas públicas na área de educação, visando a uma gestão democrática participativa.

Ouvir, nas entrevistas, os discursos de mães e gestoras possibilitou a indicação desta proposta de intervenção. Além dos discursos das entrevistadas, a observação participante e a análise documental permitiram ao pesquisador indicar caminhos e possibilidades.

4.6.1 Articular Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil

Esses órgãos colegiados parecem suficientes para que as famílias possam, efetivamente, participar do processo de decisão. A gestão pode articular todos esses órgãos de forma mais coesa, dando-lhes sentidos reais de prática participativa na tomada de decisões.

4.6.2 Rever os temas das reuniões com as famílias

As mães, nas narrativas, indicaram, constantemente, que o foco das reuniões de pais e mestres estava centrado em falar somente das notas dos alunos, conteúdos e indisciplina.

> Pesquisador: Quais os assuntos tratados?
> M1: As notas. Normalmente falam que as meninas tão ótimas, tão de parabéns, tão educadas, aliás os três são educados.
> M2: Muito sobre a matéria. Sobre as disciplinas, se ela tá bem, se ela não tá. E também sobre a bagunça, sobre falar muito. Então, esse tema é sempre abordado, que ela sempre conversa bastante. Mas assim, ela tem melhorado bastante nas matérias também.

> M3: Sim, porque nas reuniões, o básico são as notas. Porque, geralmente, quando a gente entra na reunião, se você demorar cinco minutos, demora muito, que a maioria dos pais só se interessam por isso. A nota e pronto. E os professores também não se preocupam muito em passar outra programática em reunião. Não existe uma diferenciação, a não ser que o pai cobre alguma coisa que ele queira saber, algum comunicado, alguma coisa extra.
> M4: Sobre o comportamento, em relação ao comportamento dele que às vezes não condiz dentro de sala de aula, conversa demais, às vezes não faz trabalho. Teve uma única vez só que foi referente a um aluno que queria agredir.

Ampliar os temas tratados nas reuniões seria importante porque a gestão já possui uma pauta a ser lida pelos professores, nas salas, para as famílias. Os pais não decidem juntos com a equipe gestora, os temas das reuniões.

4.6.3 Dialogar permanente com as famílias

Uma parceria só é possível se há diálogos entre as pessoas. Sem ela, é um discurso inaudível. Um canal de comunicação constantemente aberto às necessidades dos adolescentes, famílias e gestores. Ouvir o que as famílias têm a dizer, prestar atenção às suas demandas. De acordo com a mãe 4:

> Trazer o pai pra dentro da escola, porque a escola só chama o pai no momento da reunião, então às vezes acontece muita coisa dentro da escola que os pais não ficam sabendo, então seria muito melhor se a escola começasse a ter esse diálogo direto com os pais, se houvesse uma pessoa que tivesse esse interesse, de trazer a sociedade pra dentro da escola. Aí haveria mais resultado.

Aqui, a liderança compartilhada proposta por Lück (2012) é fundamental. Não há necessidade de criação de um ouvidor na escola. Todos os integrantes – diretor, vice-diretor, coordenador, professor mediador, professores, funcionários administrativos, merendeiras, faxineiros – são capazes de promover esse diálogo com os pais.

4.6.4 Desenvolver projetos para aproximação famílias/escola

Geralmente, os pais não têm conhecimento do que seus filhos desempenham em sala de aula. Não sabem nome das disciplinas, dos professores, os assuntos estudados nas respectivas matérias. Uma possibilidade de interação entre pais e filhos é o desenvolvimento de projetos, feiras, exposições que aproximem a família. Essa visão é compartilhada pela mãe 4:

> Com projetos ligados à comunidade em si. Palestras, coisas interessantes, hoje em dia, sobre desemprego, sobre tudo o que rola, o contexto que rola aí fora. Então seria uma maneira de aproximar mais a escola e a comunidade.

A gestora 3 compartilha da mesma ideia:

> G3: Aconteceu a feira de ciências na semana passada, no dia 25, e alguns alunos convidaram os pais para ver o trabalho deles. Isso é bacana.
> Pesquisador: Mas eles convidaram porque quiseram ou vocês incentivaram?
> G3: Partiu deles. Eu deixei em aberto. Se eles não pedissem eu ia trazer o pai. Tem que esperar pra ver, porque tem que partir do aluno também isso. Ai eles perguntaram: "pode trazer?", e eu falei: "pode sim. Vocês entram uma hora e os pais entram às três horas porque já montou, tá tudo bonitinho". E assim, o pai que gosta de participar fica feliz, agora aquele que não dá muita importância... Isso vai acontecer em qualquer escola, tem sempre um percentual de pais que apoiam os filhos, é raro, mas tem uns que apoiam. Esses que apoiam vêm pra escola, e isso é bom porque acaba tendo uma somatória, falando pro pai: "olha eu fui lá, aconteceu isso na escola". Esse ano a gente conseguiu, com os projetos, trazer mais pais pra dentro da escola.
> Pesquisador: Quais foram os projetos? O de ciências...
> G3: A feira de ciências, a mostra cultural dos países, onde os pais puderam divulgar também o trabalho e dar nota para os trabalhos na sala de aula.
> Pesquisador: Ah, os pais deram nota?
> G3: Deram nota. A feira de profissões que ocorreu também, do ensino fundamental junto com o ensino médio. Tiveram pais que participaram e até resolveram fazer faculdade: "olha, vou fazer tal curso, porque nunca tive essa palestra sobre o que é esse curso...", gostaram bastante. Eu acho que trazer a comunidade pra escola através de projeto é bacana, só que pra isso precisa de parceria e a gente sabe que na rede estadual a gente tem uma grande dificuldade de trabalhar projetos, por várias questões.

4.6.5 Rever o acompanhamento das atividades dos adolescentes

O decálogo proposto pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo aparece no discurso das gestoras como uma forma de participação dos pais. Ao propor em uma das orientações do decálogo de que os pais *Estabeleçam um período fixo para fazer a lição,* essa ideia é compartilhada também pela gestora 1: “A gente pede pra que eles venham, vejam o caderno do filho, vejam a apostila, a data, mas poucos veem”.

Apesar das dificuldades da sociedade contemporânea, marcada pela liquidez, como muito bem explica Bauman (2001), há necessidade de a escola, juntamente com as famílias encontrarem formas de acompanhar as atividades dos adolescentes. A formação de redes familiares exposta por Sarti (2003) pode contribuir para o acompanhamento das atividades escolares dos jovens. Não apenas o pai ou mãe poderia acompanhar, mas outros responsáveis

pertencentes à família ou não. Cada família, com seu arranjo familiar próprio, irá definir o responsável.

4.6.6 Utilizar novas tecnologias

Um dos maiores problemas da sociedade moderna líquida (BAUMAN, 2001) é a relação que o indivíduo possui com o tempo. Nas metrópoles, deslocar-se de um ponto a outro parece uma odisseia. Muitos pais afirmam não terem condições de ir às reuniões de seus filhos por falta de tempo. O Governo do Estado de São Paulo já disponibiliza, na internet, o boletim escolar do aluno. Nele, estão contidas informações básicas como notas e faltas por bimestres. Assim, uma das possibilidades de participação dos pais é a utilização de novas tecnologias da informação. Alguns aplicativos já podem ser utilizados na criação desse canal de comunicação e participação.

Segundo a gestora 1, “Se ele não melhora, aí sim eu chamo, falo com os pais no dia da reunião, eu mando no WhatsApp se tiver e explico que o filho não tá trazendo material, mas isso é pedagógico né, mas eu auxilio”.

A gestora 1 inovou ao utilizar uma rede social. Ela criou um grupo utilizando um aplicativo para se comunicar com os pais. Em relação aos alunos que apresentavam problemas, os pais foram chamados à direção para resolver o problema. Essa ferramenta foi a forma de acompanhar se o adolescente realmente estava cumprindo aquilo que foi determinado pela família e a escola. Como há problemas com o tempo, agora, esse canal facilitou a comunicação.

A análise desses discursos pode servir como contribuição para que gestores escolares, famílias e formuladores de políticas públicas possam repensar suas ações.

Uma cópia desta dissertação será entregue à Diretoria Regional de Ensino Sul 1.

4.6.7 Construir o projeto político-pedagógico

É fundamental instituir um plano global da instituição. No entanto, sua sistematização não é definitiva. É um processo de planejamento que envolve famílias, professores, adolescentes, comunidade, entendendo que o PPP se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, na qual os atores da educação percebem o projeto assumido como parte de sua identidade.

4.6.8 Referendar o plano de gestão

A comunidade escolar pode ratificar, ou não, o plano gestor. A gestão pode apresentar seu plano e a comunidade pode ratificá-lo. Afinal, os gestores são servidores públicos. Como o próprio nome diz: servir ao público, à comunidade.

A seguir, as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou identificar os sentidos de participação para escola e famílias, na educação dos adolescentes.

A questão da pesquisa que problematizou o tema foi: Quais as políticas e práticas de participação para escola e famílias, na perspectiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no âmbito da cultura escolar, na sociedade contemporânea? As hipóteses pressupunham que:

a) famílias e escola divergem sobre os sentidos de participação: para a escola, o sentido de participação da família é contribuir para o bom comportamento e desempenho dos adolescentes, por meio da autoridade dos pais; para a família, participar da vida escolar do adolescente é comparecer às reuniões para saber as notas obtidas pelos filhos;
b) as políticas públicas da Secretaria do Estado de São Paulo são praticadas, em parte, pela gestão escolar; entretanto há necessidade de revisão de conceitos relacionados às famílias, por parte da gestão escolar;
c) os fatores que contribuem para a participação da família na educação do adolescente têm sido: a APM, o Conselho de Escola, o Grêmio Estudantil e o Conselho de Classe/Série, assim como uma cultura escolar voltada à participação da família com ênfase na liderança compartilhada.

Como objetivos específicos, foram estabelecidos: conhecer as políticas públicas do Estado de São Paulo que estimulam a participação da família; investigar qual tem sido o papel da família na educação do adolescente, considerando as novas configurações familiares; compreender os sentidos de participação para escola e famílias, no contexto de uma escola pública estadual da zona sul de São Paulo.

Assim, no primeiro capítulo, foram apresentados os órgãos colegiados nas escolas: Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, Grêmio Estudantil e Conselho de Classe. Constatou-se que esses órgãos, sozinhos, não são capazes de representar todos os sentidos para a participação das famílias. Foram apresentados ainda conceitos utilizados na gestão escolar e gestão empresarial, dos quais a direção da escola, com toda a equipe gestora, pode se valer para iniciar um processo de engajamento eficaz e eficiente das famílias.

Ainda, neste capítulo, foi analisada a cultura escolar e como é a relação entre a escola, família e comunidade. Essa cultura é formada ao longo de sua história como instituição. Foi apresentada, também, a liderança compartilhada, como possibilidade de atitudes de diretores,

vice-diretores, coordenadores, professor mediador. Persiste, no entanto, uma divisão do trabalho própria das sociedades sólidas (BAUMAN, 2001), segundo a qual cada um exerce sua função sem se preocupar com o todo, apenas com as particularidades da atividade de cada um. E, por fim, foi apresentado o decálogo da participação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Usando uma linguagem apelativa, com verbos no imperativo, própria da propaganda de consumo, a Secretaria ordena às famílias para que cumpram passos a fim de garantir participação na educação dos filhos.

No segundo capítulo, foi feito um levantamento documental e da produção acadêmica nos últimos cinco anos, no qual foi constatado que persiste, para alguns professores, a imagem de família burguesa tradicional – pai, mãe, filhos – em relação à família de seus alunos. Gestão e professores ainda não perceberam as grandes transformações ocorridas nas famílias brasileiras, principalmente quando se trata das famílias das periferias dos grandes centros urbanos. Estas são formadas, muitas vezes, por famílias monoparentais, e com formação de família em redes. São mudanças que atingiram mulheres e homens, na sociedade contemporânea, mudando os papéis de pais e mães. Pode-se encontrar, hoje, mães que trabalham fora e maridos que cuidam das crianças, ou o contrário. Persiste, infelizmente, a jornada tripla da mulher – trabalho fora de casa em dois turnos, e o terceiro, em casa, nos afazeres domésticos. Foi apresentado o adolescente com suas angústias, conflitos, mas como alguém que ainda acredita na família e naqueles que cuidam dele; sua relação com o grupo extrafamiliar, os amigos nas escolas.

No terceiro capítulo, foram analisados os conceitos de família e sua relação com a autoridade; conceitos fundamentados pela Teoria Crítica de Frankfurt e outros autores, com o objetivo de compreender o entendimento da família na sociedade capitalista consumista.

No quarto capítulo, foi apresentada a escola onde a pesquisa foi desenvolvida, descrito o percurso da pesquisa empírica para a compreensão dos sentidos que escola e família atribuem à participação. Assim, foram compartilhadas as vozes de mães e gestoras, por meio de suas entrevistas, que foram analisadas, com o objetivo de se compreender o objeto desta pesquisa.

Quanto às hipóteses apontadas na introdução desta pesquisa, foram confirmadas, parcialmente, no decorrer do desenvolvimento dos capítulos. A primeira hipótese é de que famílias e escola divergem sobre os sentidos de participação: para a escola, o sentido de participação da família é contribuir para o bom comportamento e desempenho dos adolescentes, por meio da autoridade dos pais; para a família, participar da vida escolar do adolescente é comparecer às reuniões para saber as notas obtidas pelos filhos.

Ficou evidente, nos capítulos 1, 2 e 3, como nas narrativas das mães, que elas não se preocupam apenas com as notas de seus filhos. As mães observaram que a escola centrava as reuniões de pais apenas nas notas, chegando até mesmo a aborrecê-las. Mas elas sugeriram outros temas a serem tratados, desde falar sobre desemprego até mesmo sobre assuntos relacionados ao desenvolvimento dos adolescentes, como moda, drogas, trabalho. A escola persiste na ideia de que a família deve educar os filhos para um bom desempenho escolar e bom comportamento.

Em relação à primeira hipótese, houve uma confirmação parcial. As políticas públicas da Secretaria do Estado de São Paulo são praticadas, em parte, pela gestão escolar. Entretanto, a necessidade de revisão de conceitos relacionados às famílias, por parte da gestão escolar, confirmou-se integralmente. Existe uma política pública que fomenta a participação das famílias, embora a gestão não consiga articulá-la de forma coerente e coesa. Os órgãos colegiados se apresentam com trabalhos fragmentados, ou com a função de apenas referendar uma decisão já tomada pela gestão. A existência de um Grêmio Estudantil não atuante também comprova que as políticas públicas não são implementadas, em grande parte, pelos gestores.

Persiste, ainda, uma imagem da família romântico-burguesa: pai, mãe e filhos. A coordenadora e a professora mediadora ainda possuem uma visão tradicional de família não condizente com as novas formas de arranjos familiares.

As evidências se apresentam nos conceitos teóricos dos capítulos 1, 2 e 3 e nas narrativas das entrevistas das gestoras e mães. As mães educam para que seus filhos compreendam que a autoridade em casa vai perpassar todas as relações sociais vividas por ele, na escola, no trabalho, no casamento. As gestoras ainda esperam que as famílias eduquem seus filhos para o bom comportamento, seja lá o que isto signifique; esperam que acompanhem as atividades de seus filhos, olhem cadernos e apostilas, e que os adolescentes sejam obedientes, comportados, educados e cumpridores de seu papel de estudante, através do disciplinamento.

A terceira hipótese – que os fatores que contribuem para a participação da família na educação do adolescente têm sido a APM, o Conselho de Escola, o Grêmio Estudantil e o Conselho de Classe/Série, assim como uma cultura escolar voltada à participação da família com ênfase na liderança compartilhada – foi comprovada totalmente. A reunião dos colegiados, mensal ou bimestralmente, indica um avanço, que é sua existência. Embora não seja uma atuação ideal, ainda é uma instância participativa. Vê-se, ainda, a necessidade de maior engajamento da comunidade.

Esta pesquisa contribui para uma reflexão sobre a temática deste estudo, identificando as contradições e possibilidades. Dentre as contradições, mas que também é um avanço,

destaca-se: o adolescente, apesar de se relacionar em grupos extrafamiliares, ainda tem muita confiança na família e nas pessoas que cuidam dele, como também, na escola. Dados do IRBEM relacionados à participação política do adolescente apresentaram as seguintes médias: "A participação do adolescente nas decisões em sua casa – 7,0"; "oportunidade para participar nas decisões na escola – 7,2". Há uma confiança imensa, ainda, na escola e na família. Esta relação de confiança pode estar presente dentro da escola, na figura de professores, gestores, funcionários. A escola, como um espaço educacional e cultural, envolvendo indivíduos de faixas etárias diferentes, com raças diversas, é o local propício para desenvolver pessoas e relações interpessoais mais estreitas e sólidas. Alunos confiantes tornar-se-ão indivíduos autônomos.

Outra contradição é que já existe o lugar, mas não o tempo, para o encontro entre famílias e escolas, porém é mal aproveitado com temas recorrentes, centrados quase que exclusivamente em negação: *É proibido celular, é proibido usar boné…*

Estas reflexões surgiram através das entrevistas com as mães e gestoras sobre a autoridade e a questão do envolvimento das famílias nas atividades dos filhos.

Na perspectiva sociopolítica, é possível confirmar que a escola e as relações sociais estabelecidas em seu interior – porque é um produto da cultura escolar – conduzem o comportamento do indivíduo.

Já existem políticas públicas para a participação das famílias na educação não só dos adolescentes, mas também das crianças. A existência da APM, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Conselhos de Classe pode gerar uma simbiose por meio de uma gestão compartilhada, como definiu Lück (2012). Esses colegiados são suficientes e atendem, em parte, às necessidades para que as famílias se engajem e se envolvam nas ações das escolas. A lei permite que as famílias participem do colegiado. Algumas empresas permitem que seus funcionários saiam mais cedo do trabalho para exercer uma participação na escola.

Com esta pesquisa, há elementos para os sentidos de participação para escola e famílias, na educação dos adolescentes, mas não se esgota o entendimento de participação. Entretanto, ponderando a abrangência do tema e os desafios que o envolvem, especialmente, a comprovação de que antes as famílias não podiam participar (já é possível, através dos órgãos colegiados), abre-se um leque de possibilidades para a realização de novas pesquisas e intervenções: podem revelar um estudo com os sentidos de participação que os adolescentes possuem; o desempenho escolar de alunos beneficiários do Bolsa Família, dentre outros temas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação contra a barbárie.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____. **Educação para quê?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.

_____. **Introdução à Sociologia.** São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

_____; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da Sociologia.** São Paulo: Cultrix, 1978.

ALMEIDA, Simone de. **A relação família-escola:** diferentes lógicas de ação na experiência escolar. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

_____. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELINTANE, Claudemir. O futuro começa agora. In: O olhar adolescente: os incríveis anos de transição para a idade adulta. **Revista Mente e Cérebro**, v. 4, p. 94-98, [s.d.].

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 fev. 2017

_____. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004–MDS**. Norma Operacional Básica NOB/SUAS. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <www.mds.gov.br/cnas/politica-e-nobs/pnas-2004-e-nobsuas_08-08.../download>. Acesso em: 28 fev. 2017.

CATANI, Afrânio M.; GUTIÉRREZ, Gustavo L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001. p. 75-94.

CAVALCANTI, Laura B. Retratos da adolescência. **Revista Mente e Cérebro**, v. 1, p. 6-7, [s.d.].

CHAZANAS, Mariana C. **Participação na escola:** a voz das famílias. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CURVELO, Angélica A. da S. **Sentidos e significados do educador da infância sobre a família.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUNKER, Christian I. L. Espelho, espelho meu. **Viver Mente e Cérebro Especial**, n. 1, p. 9-17, 2007.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FARIA FILHO, Luciano M. de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva** [on line], São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 fev. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 48. ed**.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Olgair G. Direção e coordenação pedagógicas inseridas na Educação Libertadora: propiciadoras da construção de um ambiente escolar mais significativo e humanizado. **Revista da Educação AEC**, Brasília, DF, n. 105, 1997.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GOMES, Alberto A. Estudo de caso: planejamento e métodos. **Nuances: estudos sobre educação.** Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p.215-221, jan/dez 2008.

HANSEL, Ana Flávia. **Estimulação precoce baseada em equipe interdisciplinar e participação familiar:** concepções de profissionais e pais. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

HAVARD, Alexandre. **Virtudes e Liderança.** São Paulo: Quadrante, 2011.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica.** São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1990.

IGNA, Maria C. D. **Família S/A:** um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

JERUSALINSKY, Alfredo. Ordem dos amigos. **Mente e Cérebro**, São Paulo, v. 2, p. 54-61, [s.d.].

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LOSACCO, Silvia. O jovem e o conceito familiar. In: ACOSTA, Ana R. (Org.). **Famílias:** redes, laços e políticas públicas. São Paulo: IEE/PUCSP, 2003. p. 63-76.

LUCIANO, Telma A. **Efeitos – escola, participação e família e tutoria educacional na aprendizagem de alunos:** um estudo de caso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Cadernos de Gestão, 4).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

LYRA, Jorge. Homens e cuidado: uma outra família. In: ACOSTA, Ana R. (Org.). **Famílias:** redes, laços e políticas públicas. São Paulo: IEE/PUCSP, 2003. p. 79-91.

MARCUSE, Herbert. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARTINS, Heloísa H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, João Batista. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina**: Ci. Sociais/Humanas, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur. **Gestão Escolar:** perspectivas, desafios e função social. Organização de Andrea Ramal. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

OLIVEIRA, Cynthia B. E. de. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

PACHECO, Silvana M. **A relação família-escola e o desempenho escolar:** entre submissões e confrontos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na infância e adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, Érica de B. **Família popular e escolas públicas no Rio de Janeiro:** as mediações de um processo educativo em construção. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROGGERO, Rosemary. **A vida simulada no capitalismo:** formação e trabalho na arquitetura. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

ROSA, Adriana L. T. da. No comando, a sequência injuntiva! In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BESERRA, Normanda da Silva (Org.). **Tecendo textos, construindo experiências**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 11-53.

SANTOS, João Laurentino dos. **Casa de pais, escola de filhos:** um estudo sobre transformações nos significados, valores e práticas de educar filhos em famílias de baixa renda. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Conselho de classe/série.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/cos_a.php?t=reg>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Entenda o papel dos grêmios estudantis nas escolas da rede e tire todas suas dúvidas.** São Paulo, 13 maio 2016. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/entenda-o-papel-dos-gremios-estudantis-nas-escolas-da-rede-e-tire-todas-suas-duvidas>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Novas diretrizes da Educação convocam famílias a participarem do ensino**. São Paulo, 12 mar. 2015. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Parecer CEE Nº 67/98, de 18 de março de 1998**. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67_98.htm>. Acesso em: 27 jan. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resumo do Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres (APM)**: Decreto n.º 12.983 de 15 de dezembro de 1978, com as disposições do novo Código Civil Brasileiro, modificado pelo Decreto n.º 48.408 de 6 de janeiro de 2004. São Paulo, 1978. Disponível em: <http://detaubate.edunet.sp.gov.br/arquivos/estatuto_apm_resumo.php>. Acesso em: 27 jan. 2017.

SÃO PAULO (Município). **Indicadores de Referência de Bem-Estar no Município.** Disponível em: <www.nossasaopaulo.org.br/portal/irbem>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SARTI, Cynthia A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana R. (Org.). **Famílias:** redes, laços e políticas públicas. São Paulo: IEE/PUCSP, 2003. p. 21-36.

SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.

SCORSOLINI, Ailton Bueno; MOURA, Marcilene Rosa Leandro; SANCTIS, José Ortiz de. **Grêmio estudantil**: desafios e impasses na construção da cidadania. Campinas: Unicamp, [200?]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Ailton20bueno20scorsoline.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.

SCOTT, Ana S. Família. In: PINSKY, Carla B. (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-42.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'água, 2001.

SILVA, Ana Teresa G. A. M. da. **A construção da parceria família-creche:** expectativas , pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUSA, Sandra Zákia. Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? **Ideias**, São Paulo, n. 25, p. 45-59, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_25_p045-059_c.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal:** os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

TORRES, Leonor L. **Cultura organizacional no contexto escolar:** o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. Ensaio: avaliação, políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005.

VIRMOND, Marcos. Mestrado profissional: uma síntese. **Salusvita**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 117-130, 2002.

APÊNDICE A – Entrevista com Gestora 1

[>Entrevistado]: Você tá fazendo o quê? Tá fazendo doutorado, mestrado?
[>Pesquisador]: Mestrado.
[>Entrevistado]: Do que?
[>Pesquisador]: Em educação. Boa noite. Dona...
[>Entrevistado]: XXX.
[>Pesquisador]: Boa noite. A senhora vai ser entrevistada porque nós precisamos colocar, fazer pesquisa acadêmica. A senhora autoriza essa...
[>Entrevistado]: Claro.
[>Pesquisador]: Obrigado.
[>Entrevistado]: De nada.
[>Pesquisador]: Dona XXX, quais os principais motivos para pedir que a família dos alunos compareçam na escola?
[>Entrevistado]: Vários.
[>Pesquisador]: Quais são?
[>Entrevistado]: Indisciplina... Desrespeito... Faltas...
[>Pesquisador]: Mas nessa indisciplina, o que que...?
[>Entrevistado]: Desacato ao artigo 331 do funcionário público, dá seis meses a dois anos, só que como eles são menores e os pais respondem, como eles... Claro que não vão ser presos né? Só que aí o juiz dá uma... Eles falam pra fazer serviço comunitário, como já aconteceu aqui, um aluno depredou, eu entrei tudo, e agora ele trabalha na escola da família, sábado e domingo e também na comunidade. Ele se apresenta juntamente com o filho uma vez por semana. O que mais? Depredação do patrimônio, mostro a lei desrespeito com o professor... Quando... Poucos casos, mas já colocaram fogo na sala... Por esses motivos que a gente pede pros pais, agora quando é uma coisa banal eu resolvo, não vou ficar chamando pai também na escola por qualquer... "Ah o aluno não trouxe apostila, o aluno não quer fazer atividade", isso é pedagógico, mas eu nem chamo, eu tento conversar com o aluno. Se ele não melhora, aí sim eu chamo, falo com os pais no dia da reunião, eu mando no WhatsApp se tiver e explico que o filho não tá trazendo material, mas isso é pedagógico né, mas eu auxilio.
[>Pesquisador]: Como os pais ou responsáveis por esses alunos se sentem quando são chamados aqui pra escola?
[>Entrevistado]: Metade não gosta.
[>Pesquisador]: Por que eles não gostam?
[>Entrevistado]: Porque eles acham que a educação compete à escola. Eles falam que tem mais o que fazer, que trabalham, e eu falo, questiono com eles. Eu falo "eu vou explicar pro senhor que existe uma lei e isso é abandono de incapaz". Como muitos pais não tem nem fundamental completo eu tento explicar o que é isso. A partir do momento que a escola, a escola sim, ela é responsável, então tem assim. Tem uma soma quádruplo né? Que é a escola, família, conselho tutelar e vara da justiça e da infância. Então, primeiro a escola tenta resolver. Se a família é omissa, a escola pode entrar, mandar pro conselho tutelar, conselho tutelar conversa com os pais, se os pais são omissos vai pra vara da justiça e da infância, porque a partir do momento que o menor ele tá inserido na escola e os pais não comparecem às reuniões, não vêm a escola quando são chamados, aí nós falamos que é abandono intelectual. Então, se você tem abandono de incapaz é deixar a criança sozinha. E abandono intelectual, o que é? Ele não cobrar do filho a escola. Então, se o aluno não vem pra escola, o pai não tá sabendo, como que ele não tá sabendo? Então, existe essa... Que é o abandono intelectual e os pais são processados sim. Aí quando eu falo, que eu mostro a lei, que eu explico, aí já me atende de outra forma. Aí já me atende "que horas que eu posso ir? Eu posso ir após o meu trabalho?" "sim. que horas você sai

do trabalho?" "ah, eu saio as 18", então eu fico aqui até umas nove, "o senhor pode vir?", aí ele comparece.
[>Pesquisador]: Eles ficam amedrontados, então?
[>Entrevistado]: Ficam... Não é que é amedrontado, a gente não amedronta, mas eu mostro a lei, porque o filho não é meu, a escola acolheu, só que a família tem que participar, mas eles acham que a partir do momento que colocam o filho na escola, a escola que se vire "Ah, eu não vou porque eu trabalho, ah eu não vou...", mas eu falo "mesmo o senhor trabalhando a empresa ela é obrigada a aceitar a declaração de horas que o senhor ficou aqui" e isso é lei. Então, empresa privada ou trabalha em casa de família, tem que aceitar sim. Aí já me atende de outra forma, já conversa comigo assim normal, não gritam mais e também não me ofendem. ((risos)) Aleluia, Senhor.
[>Pesquisador]: E o que é que vocês esperam dos pais ou dos responsáveis quando eles são chamados à escola? O que vocês esperam deles?
[>Entrevistado]: A gente espera que eles participem mais na vida do filho.
[>Pesquisador]: De que forma eles devem participar?
[>Entrevistado]: De tudo. Na parte escolar, vindo a escola uma vez por mês, que ele compareça as reuniões de pais que muitos não vem. Quando a gente vai pegar deliberações e tal enche os quatro bimestres e eu explico pro pai que a escola só não é o conselho. Novamente, abandono intelectual e de incapaz. A gente pede pra que eles venham, vejam o caderno do filho, vejam a apostila, a data, mas poucos veem. Tem uns que chegam aqui sem material, aí eu falo "pai, quem fica com o seu filho?" "ah ninguém, eu trabalho e minha esposa, e ele fica sozinho", aí geralmente é o mais velho que cuida dos menores, então aí o mais velho leva o menor pra creche ou pra escola e vem pra escola aqui pra Cora Coralina. Então, o pai nem sabe que matéria que ele tem, se não sou eu que passo o calendário de horas, de horários, os professores, eles não sabem quem é professor de matemática, quem é professor de português, eu tenho que falar. Não veem o caderno porque muitos também não sabem ler nem escrever, não tem como ajudar. E quando pode eu peço pra colocar no reforço, quando a escola não tem. Porque a gente tem muito aluno que vem aqui pra Cora Coralina, que eu falei lá, que vem sem saber ler e escrever do José Ferreira, muito, muito, muito...
[>Pesquisador]: Tá. Você percebe que os alunos melhoram o comportamento quando os pais comparecem na escola?
[>Entrevistado]: Viram uns anjos.
[>Pesquisador]: Por que? Por que você acha?
[>Entrevistado]: Porque o filho perto do pai ele é um. Porque é o adolescente, essa fase do adolescente ele sabe que o adolescente ele vive em grupo. Então, assim, a partir do momento que ele entra no portão pra dentro, aqui é o grupo dele. Então, ele tem que se mostrar pra ser aceito. Aí quando chega em casa é totalmente diferente. E eu falo pros pais... "ah, mas o meu filho ele me ajuda, ele vai na feira, ele leva o meu menor pra creche, ele me auxilia" eu falei "eu sei, eu acredito que o aluno lave, limpe a casa, que o aluno ajude a mãe ou o pai, só que quando entra do portão pra dentro ele é outra pessoa". Aí quando o pai vem, como eu peço pros pais vir de surpresa, sempre falo "não avise seu filho o dia que você vai vir, você vai combinar comigo tal dia, tal hora, pra que eu te coloque na sala pra você assistir aula com ele, mas que seja na surpresa, porque se você fala, aquele dia ele vai virar o santo Gabriel". Então, muitas vezes o pai chega, quando chega o menino quase tem um ataque cardíaco. Se eu levo um, aí a sala... Se a Valquiria trouxe esse pai do João, será que amanhã o meu vem? Então, aquela semana eles já ficam assim quietinhos, mas muitos pais é difícil vir a escola, porque trabalham né? Então a gente só pede pra apoiar. É complicado né?
[>Pesquisador]: Obrigado, professora XXX, é só isso.

APÊNDICE B – Entrevista com Gestora 2

[>Pesquisador]: Boa noite.
[>Entrevistado]: Boa noite.
[>Pesquisador]: Estamos aqui com a senhora XXX, é vice-diretora da escola XXX. A senhora autoriza essa entrevista para nós utilizarmos para fins acadêmicos da Uninove?
[>Entrevistado]: Sim, autorizo.
[>Pesquisador]: Obrigado. Quais os principais motivos para pedir que a família dos alunos compareçam à escola?
[>Entrevistado]: Olha, eu acho assim, principalmente, a gente busca uma parceria da participação, é muito importante a família na escola, né? Porque vem a valorizar a escola e também na parte emocional dos alunos, vem agregar valores, eu acho. Então, é um tanto muito difícil a gente trazer os familiares pra escola, né, e eu creio assim, devido à responsabilidade do familiar com o trabalho dele. Eu até citei que deveria ter assim um compromisso da parte do executivo, que seria dos vereadores, em firmar, de fazer uma lei com os empresários, né, pra que nesse dia, que esse pai viesse pra escola, ele teria o dia assim de comprometimento, não seria descontado na folha de pagamento, né? Então, era pra ter uma lei, falei pro Agenor, né, se ele fosse vereador se ele se comprometesse com a educação no respeito da família, tá, de tá criando uma lei muito importante pros alunos, pra escola e pra família participar e conhecer, né, o cotidiano de uma escola, o desenvolvimento do seu filho. Então, seu bem maior é o seu filho, né? E a educação é uma parte muito importante pro aluno e para a escola. Só que se o pai não faz a parte dele, não participa, né, que a escola precisa dessa parceria com os pais, né? Então, é por esse motivo. Acho muito importantíssimo a gente ter o apoio do pai, né, ou da mãe, e participando e conhecendo os problemas que tem uma escola. Também pra ele se sentir, como fala, nesse quesito da participação mesmo, acho, desenvolvimento, por exemplo, chega uma verba pra escola... Nós teríamos que tá falando com a comunidade, com os pais, com os alunos, com os professores, aonde a gente vai gastar esse dinheiro. Né? Então eu acho que nesse sentido, né, de trazer o pai pra escola...
[>Pesquisador]: Como é que a senhora acha que os pais ou responsáveis se sentem quando eles são chamados?
[>Entrevistado]: Olha, no momento, nessa escola que tem hoje, ele se sente agredido. Ele é chamado só no momento de falar "o seu filho fez isso, fez aquilo"... O pai tem que ser recebido de uma nova maneira, que ele venha pra escola para participar, para se integrar, para se sentir importante e não pra ser... Com reclamações do filho, porque todo o momento que esse pai é chamado é só nesse momento discursivo "seu filho não fez isso, não fez aquilo, ele tá ruim de nota", então essa escola que está aqui hoje ela é muito autoritária. Nós temos que mudar essa postura, a escola tem que ser democrática e participativa, pro pai se sentir realmente que ele é uma peça importante, que ele vai participar. Então, ele não virá apenas pra ser convidado na... Só pra reclamações, ele virá para pertencer, ser pertencente aquilo pra resolver, ele ser muito bem recebido. Então, é por isso que muitas vezes eu fico pensando que o pai não chega até essa escola de hoje porque ele tem medo, ele se sente agredido. É por esse motivo que eu enxergo.
[>Pesquisador]: Muito bem.
[>Entrevistado]: É...
[>Pesquisador]: Já que quando se chama os pais é geralmente pra falar mal do filho, né?
[>Entrevistado]: É...
[>Pesquisador]: Quando vocês falam isso para os pais, né, o que vocês esperam que os pais ou responsáveis, quando eles são chamados... O que vocês esperam desses pais?
[>Entrevistado]: Olha, nesse sentido aí que tá, o pai fica acanhado, fica triste, se sente inferiorizado, se sente triste, como qualquer ser humano se sentiria no momento desse tão

brusco, né? Ser chamado pra colocar lá que seu filho não fez isso, seu filho não fez aquilo, seria diferente de eu buscar convidar o pai para resolver questões, tá, de participação da escola. Seria muito diferente, né, um convite feito para participar de uma escola democrática, participativa, e não dessa escola que é chamada agora autoritária. Então, eu fico me colocando no lugar dele, o pai se sente agredido, triste, ele se sente inferiorizado, ele não sente vontade de vir pra essa escola autoritária, de maneira alguma, ele se sente dessa maneira.
[>Pesquisador]: Você percebe que os alunos melhoram o comportamento quando os pais comparecem a escola?
[>Entrevistado]: Olha, é... Se for na questão dos adolescentes eu creio que nessa escola aqui agora fica pior. Porque é uma idade de transição, os adolescentes não querem os pais na escola. Agora se for na educação fundamental I, né, de primeira a quarta série, é um prazer para as crianças, mas para os adolescentes eu acho que ele não é bem-vindo na escola.
[>Pesquisador]: Por que o adolescente não quer que os pais...
[>Entrevistado]: Porque o adolescente ele tá numa transição, ele não é nem criança, ele não é nem adulto. Então, ele quer tá com o grupo, com os pares dele. E pra ele vir pra cá ele vai se sentir inferiorizado "ah os menino vai começar a tirar ele", falar "puxa, seu pai veio atrás de você?", quer dizer, ele vai se sentir assim inferiorizado perante os colegas, vai se sentir... Como que eu poderia falar? Envergonhado, porque ele vai se sentir criança, e ele não quer ser mais uma criança, ele já tá quase com o pé lá na maior idade, adulto, então ele se sente inferiorizado. Eu observo isso nos jovens.
[>Pesquisador]: Muito obrigado.
[>Entrevistado]: À vontade. Só isso?
[>Pesquisador]: Só isso. Muito obrigado.

APÊNDICE C – Entrevista com Gestora 3

[>Pesquisador]: Boa tarde, meu nome é Carlos Alberto, sou mestrando da Uninove e estamos aqui com a professora XXX. Nós estamos fazendo a entrevista para fins acadêmicos da dissertação deste pesquisador. A senhora autoriza, Dona XXX, a publicação?
[>Entrevistado]: Sim, autorizo.
[>Pesquisador]: Dona XXX, quais os principais motivos para pedir que a família dos alunos compareça à escola?
[>Entrevistado]: Primeiro motivo é a questão da aprendizagem, que é nosso principal foco, entre outras a questão... às vezes tem aluno que tem inclusão, tem outra dificuldade que está além do pedagógico, a gente chama pra orientar para que eles possam tomar ciência e os procedimentos necessários para que esse aluno venha a ter uma aprendizagem favorável.
[>Pesquisador]: E, por exemplo, tem coisas que não são tão pedagógicas, já que geralmente são alunos de inclusão, não é isso?
[>Entrevistado]: Isso.
[>Pesquisador]: Quais são os mais comuns?
[>Entrevistado]: No que se refere à inclusão?
[>Pesquisador]: Sim, à inclusão.
[>Entrevistado]: Na rede estadual vários casos de inclusão mesmo é a DI, que é a dificuldade intelectual, e agora, nesse ano de 2015 pra cá, começou a aparecer deficiente físico. Nos casos a gente procura se ele já tem laudo, se ele faz algum acompanhamento, aí a escola também apresenta um quadro onde existem escolas que possam também auxiliar os alunos no contra-turno. Alguns pais quando nós convocamos geralmente não aceitam levar a criança no contra-turno, por quê?
[>Pesquisador]: Por quê?
[>Entrevistado]: Porque atrapalha a vida deles, eles não têm tempo de tentar dar uma assistência maior pra esse filho.
[>Pesquisador]: Mas, os pais desses alunos com deficiência intelectual, eles já sabem que esses meninos têm essa deficiência ou não? Ou é a escola que descobre, ou tem todos os casos?
[>Entrevistado]: Alguns já sabem e demoram pra buscar o atendimento, só quando a escola pressiona. Porque o professor quando vem pra sala de aula ele não é médico, psicólogo, psiquiatra, neurologista, então ele tem dificuldade com esse aluno em sala de aula. Então a gente tenta convocar o pai para orientar, porque também a escola não pode fazer tudo, a gente tenta orientar pra que eles busquem o atendimento alternativo. Às vezes a gente indica alguma clínica que fazem laudo, que ajuda. Hoje tem parceria com a UNIB, a faculdade que tem um grupo de psicólogas que no ano de 2016 fizeram um projeto superbacana aqui na escola, fizeram orientação vocacional e intervenção também com relação a comportamentos, que tinha uma sala aqui que seria o 6º ano B e foi uma sala que deu muito trabalho, e assim, teve um grande resultado essa intervenção psicológica com as crianças. Porque alguém de fora quando vem fazer o trabalho é diferente de que o professor na sala de aula, porque além do pedagógico, que ele tem que trabalhar, ele consegue trabalhar outras questões, como a questão da afetividade, o escutar e elas puderam fazer essa parte que o professor não consegue devido à dinâmica, devido ao currículo que tem que seguir.
[>Pesquisador]: Muito bem. Como os pais, ou responsáveis, se sentem quando eles são chamados? Por exemplo, você chamou o pai de um aluno por algum motivo pedagógico, como é que você acha que os pais se sentem com relação a isso?
[>Entrevistado]: Aí é meio complicado, porque depende do motivo pelo qual o pai é chamado. Porque eles não gostam de ser chamados...
[>Pesquisador]: Por que eles não gostam de ser chamados?

[>Entrevistado]: Quando a gente liga pra conversar... Porque dá trabalho se deslocar, vir até a escola. A maioria acha que o aluno tem que ser depositado na escola e sair só seis e vinte, então quando a gente convoca para alguma coisa, reclamam, não gostam, porque, aquilo que eu falei, atrapalha a vida, o trabalho, aí fala que tem que perder o trabalho pra vir aqui, porque a preocupação não é a criança, é: "ah, eu não vou trabalhar porque eu tenho que resolver problema dele", então a criança fica em segundo lugar. A prioridade é o emprego deles.
[>Pesquisador]: É o emprego, entendi. Eles acham que o aluno já é, a bem dizer, quase que autônomo, esqueci dele lá...
[>Entrevistado]: É, fica lá na escola e se vira. Então quando chama reclama. Muitos não gostam quando a gente fala: "olha, o aluno tá faltando, se continuar vai levar pro conselho tutelar", aí reclama, muitas vezes xingam a gente de vários palavrões, quer dizer, a gente tem que ter muita paciência, porque já não tem uma dinâmica familiar muito boa, já tem um histórico de agressividade, de violência... a gente acaba sendo também mãezona, porque tem que escutar, tem coisa que a gente não pode intervir.
[>Pesquisador]: Mas a maioria aparece quando é chamada, ou não?
[>Entrevistado]: Vamos fazer uma comparação de 70%.
[>Pesquisador]: 70%?
[>Entrevistado]: Quando você insiste muito. Agora tem 30% que não adianta.
[>Pesquisador]: E o que vocês esperam? Por exemplo, esses 70% que compareceram, o que vocês esperam desses pais, ou responsáveis, quando eles são chamados. O que vocês esperam deles?
[>Entrevistado]: O primeiro passo é que eles comecem a se preocupar com a criança, porque além de ser criança, é filho, e eles são os responsáveis maiores por elas. Ele tem que ter a consciência de que, se a escola chamou é porque a escola quer também ajudá-lo, só que pra isso tem que ter a parceria escola e família, que hoje em dia é muito difícil. A gente tenta trazer a escola... a família pra dentro da escola, só que nem sempre a gente consegue. O percentual que a gente consegue é quando faz um projeto que a gente convida os pais pra virem pra escola.
[>Pesquisador]: Que tipo de projeto?
[>Entrevistado]: Aconteceu a feira de ciências na semana passada, no dia 25, e alguns alunos convidaram os pais para ver o trabalho deles. Isso é bacana.
[>Pesquisador]: Mas eles convidaram porque quiseram ou vocês incentivaram?
[>Entrevistado]: Partiu deles. Eu deixei em aberto. Se eles não pedissem eu ia trazer o pai. Tem que esperar pra ver, porque tem que partir do aluno também isso. Ai eles perguntaram: "pode trazer?", e eu falei: "pode sim. Vocês entram uma hora e os pais entram às três horas porque já montou, tá tudo bonitinho". E assim, o pai que gosta de participar fica feliz, agora aquele que não dá muita importância... Isso vai acontecer em qualquer escola, tem sempre um percentual de pais que apoiam os filhos, é raro, mas tem uns que apoiam. Esses que apoiam vêm pra escola, e isso é bom porque acaba tendo uma somatória, falando pro pai: "olha eu fui lá, aconteceu isso na escola". Esse ano a gente conseguiu, com os projetos, trazer mais pais pra dentro da escola.
[>Pesquisador]: Quais foram os projetos? O de ciências...
[>Entrevistado]: A feira de ciências, a mostra cultural dos países, onde os pais puderam divulgar também o trabalho e dar nota para os trabalhos na sala de aula.
[>Pesquisador]: Ah, os pais deram nota?
[>Entrevistado]: Deram nota. A feira de profissões que ocorreu também, do ensino fundamental junto com o ensino médio. Tiveram pais que participaram e até resolveram fazer faculdade: "olha, vou fazer tal curso, porque nunca tive essa palestra sobre o que é esse curso...", gostaram bastante. Eu acho que trazer a comunidade pra escola através de projeto é bacana, só que pra isso precisa de parceria e a gente sabe que na rede estadual a gente tem uma grande dificuldade de trabalhar projetos, por várias questões.

[>Pesquisador]: E essa parceria, por exemplo, alguns profissionais vieram né, pra feira de profissões, quem foi que chamou esses profissionais, foi a coordenação, foi a administração, como é que é?
[>Entrevistado]: A coordenação no rol dos seus conhecidos, através de parcerias.
[>Pesquisador]: Mas parceria entre a coordenação... e não na questão da gestão?
[>Entrevistado]: Não, não no Estado, mas na parte particular, com seus conhecidos, amigos, colegas. A gente convida pra ajudar a comunidade, explica o projeto, qual a função. Então eles entendem que se você vai numa escola e fala sobre a sua profissão, você pode incentivar um aluno a ter uma vida melhor, a ter um futuro melhor através de um curso. Eu gosto de fazer isso.
[>Pesquisador]: Vocês percebem que o aluno melhora o comportamento quando os pais ou responsáveis vêm à escola?
[>Entrevistado]: Alguns melhoram, outros não. Porque dependendo da dinâmica familiar isso tem efeito positivo ou negativo. Tem uns que o pai vem o ano inteiro e não faz efeito, já alguns tem efeito. Mas aí é que tá, é a dinâmica...
[>Pesquisador]: O que é a dinâmica, o que você quer dizer com essa dinâmica familiar? Explica melhor.
[>Entrevistado]: Não existe uma estrutura familiar, não existe um respeito entre o pai e o aluno, não tem regras. A falta de regras nos lares, quando vem pra escola, é difícil a escola tentar colocar as regras porque em casa já não tem. Então existe um conflito muito grande entre essa liberdade dentro de casa e dentro da escola. Porque geralmente o aluno reproduz na escola sua vivência familiar. Então certos valores têm que ser ensinados na família e a escola não consegue dar conta de todas essas dificuldades que eles trazem.
[>Pesquisador]: Muito bem. Muito obrigado, Dona XXX, pela sua entrevista.
[>Entrevistado]: De nada, eu agradeço.

APÊNDICE D – Entrevista com Mãe 1

[>Pesquisador]: Dona XXX, nós estamos fazendo essa entrevista que ela será utilizada como pesquisa acadêmica. A senhora concorda com essa entrevista?
[>Entrevistado]: Sim, concordo.
[>Pesquisador]: Autoriza para seja publicado para fins acadêmicos?
[>Entrevistado]: Sim.
[>Pesquisador]: Obrigado. Primeira pergunta: em quais momentos a senhora vai à escola?
[>Entrevistado]: Eu participo das reuniões de APM, conselho, participo das reuniões de pais e mestres, né, e quando me chamam. Ou seja, e muitas vezes eu vou lá simplesmente por ir, porque eu quero saber como estão.
[>Pesquisador]: Em que momento eles chamam a senhora?
[>Entrevistado]: Principalmente do meu menino que tem um pouco assim de déficit de atenção, então eles chamam um pouco mais do que as meninas.
[>Pesquisador]: Por que eles chamam um pouco mais o menino?
[>Entrevistado]: Porque ele tem um transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e ele acaba não fazendo toda a lição, tendo problemas de aprendizagem, tendo assim... Ele começa a lição, mas não termina, então isso acaba afetando em casa também, porque ele sempre começa uma coisa e acaba não terminando. E a gente tá sempre auxiliando, embora ele tá na adolescência. Tá?
[>Pesquisador]: Então, os assuntos tratados quando a senhora é chamada pela escola, quais são os assuntos?
[>Entrevistado]: Assim, as notas, né? Normalmente falam que as meninas tão ótimas, tão de parabéns, tão educadas, aliás os três são educados, né? E sempre falam assim "poxa, justamente você nem precisava vir muito" e a que eu vou mais, né? Participo com mais atenção dos três.
[>Pesquisador]: A senhora concorda com os assuntos elaborados ou os assuntos abordados quando a senhora é chamada na escola?
[>Entrevistado]: Sim. É assim, alguns assuntos, que nem agora ultimamente tão tendo, que nem a XXX tá no treino lá e eles tão fazendo um debate de tudo, e eu não sei... Tem algumas coisas que eu não posso interferir, mas como mãe eu fico assim pensando, porque é questão de gênero, questão de igreja, falando umas coisas que eu acho que ali na escola não é o momento, seria mais com a família.
[>Pesquisador]: Ah tá.
[>Entrevistado]: Então, daí... Mas, eu não posso interferir lá, né? A não ser particular com a professora que tá fazendo as reuniões.
[>Pesquisador]: E o que a senhora sugeriria que fossem tratados?
[>Entrevistado]: Então...
[>Pesquisador]: Os assuntos... Já que a senhora acha que deve ser com a família, quais seriam os assuntos tratados? A senhora sugeriria o quê?
[>Entrevistado]: Chamar a família, mostrar a família que a educação começa em casa. A escola tá lá pra passar conhecimento, não passar educação. Educação, religiosidade, e todos os outros problemas eu acho que cabe à família. E isso se perdeu muito, professor, se perdeu muito ao longo dos anos aí que a gente tem, né, de vivencia tudo, então eu acho que ficou um pouco assim jogado. E hoje a escola é muito assim, ficou mãe, ficou pai, aborda tudo, cabe tudo, e o conhecimento acaba sendo largado.
[>Pesquisador]: A senhora impõe regras aos seus filhos? Já que tem três?
[>Entrevistado]: Sim.
[>Pesquisador]: Quais são essas regras?

[>Entrevistado]: Ah eu... Em primeiro lugar eu falo pra eles serem educados, né, com os outros e tal, estudarem, porque tudo na vida depende do estudo, até brinco que eu tenho uma tia que ela não estudou, mas a única coisa que ela deu pras minhas primas foram os estudos, né? E as duas são professoras. E eu falo pros meus filhos que eu posso não dar tênis caro, não dar celular caro, né, ou atualmente a onda do celular, mas eu posso dar a escola e a melhor escola pra mim é a pública, né?
[>Pesquisador]: Por que?
[>Entrevistado]: Porque eu acho que você tem a capacidade de desenvolver um trabalho, mas infelizmente, eu sinto assim professores às vezes amarrados não por si só, mas pela gestão, pela supervisão, por dirigentes, pelo governo, porque querem impor certas coisas só que não sabe realmente o que acontece na sala de aula.
[>Pesquisador]: Diga pelo menos duas regras que a senhora impõe aos seus filhos?
[>Entrevistado]: Bem. Arrumar as coisas deles, né, tentar organizar as coisas deles, que pra gente parece o caos, mas pra eles é organizado da maneira deles.
[>Pesquisador]: Organizar o quarto...
[>Entrevistado]: Organizar quarto...
[>Pesquisador]: Guarda roupa...
[>Entrevistado]: Guarda roupa... Colocar lixo pra fora quando necessário, principalmente eu que moro com a minha mãe, então ajudar a avó, respeitar a avó, respeitar os mais velhos, né?
[>Pesquisador]: E por que a senhora impõe essas regras de jogar o lixo, arrumar o quarto, guarda roupa, por que?
[>Entrevistado]: Porque eu acho necessário, porque é uma coisa que faz parte do dia a dia deles, que nem eu sou muito de reciclagem, então a gente separa lixo orgânico, lixo que vai pro lixo mesmo e material reciclável que vai, é pego quinta-feira. Então eu falo "gente, isso daqui põe no lixo reciclável, isso daqui é lá no lixo do banheiro...". Então eu procuro viver isso com eles, mostrando que o tratar do meio ambiente, cuidar do meio ambiente, esse meio ambiente vai dar de volta pra gente também. Então é isso. Então são essas regras assim.
[>Pesquisador]: Muito obrigado, dona XXXXX.

APÊNDICE E – Entrevista com Mãe 2

[>Pesquisador]: Vamos lá? Dona XXX, tudo bem?
[>Entrevistado]: Tudo bem.
[>Pesquisador]: A senhora autoriza essa sua entrevista a fazer parte de um projeto de pesquisa da Uninove?
[>Entrevistado]: Sim, autorizo.
[>Pesquisador]: Obrigado. Quais são os momentos que você vem aqui na escola, como mãe da sua filha? Quais são os momentos?
[>Entrevistado]: Ah, eu procuro vir sempre nas reuniões, né?
[>Pesquisador]: Nas reuniões?
[>Entrevistado]: Sim, nas reuniões de pais...
[>Pesquisador]: Reuniões de pais...
[>Entrevistado]: Pra saber do andamento da vida escolar dela, né? E quando eu, às vezes, eu venho trazer também na porta da escola, até o portão né? Pra saber se ela tá entrando, se ela tá... Sempre que eu posso eu tento tá presente, né?
[>Pesquisador]: Quando a senhora vem a escola, quais são os assuntos que são tratados? Quais são as conversas que a escola tem a respeito da tua filha?
[>Entrevistado]: Ah, muito sobre a matéria né? Sobre as disciplinas, se ela tá bem, se ela não tá... Né? E também sobre a bagunça, né, sobre falar muito, que ela fala muito né? Então, esse tema é sempre abordado, que ela sempre conversa bastante. Mas assim, ela tem melhorado bastante nas matérias também.
[>Pesquisador]: Mas, você concorda com os assuntos que são tratados ou você acha que são coisas chatas?
[>Entrevistado]: Não, eu concordo, só acho que às vezes deveria dar mais importância, por exemplo, nas reuniões de pais falar mais sobre o aluno.
[>Pesquisador]: E por que? Eles falam mais sobre o que?
[>Entrevistado]: Não, eles não focam muito, né?
[>Pesquisador]: No aluno?
[>Entrevistado]: Passa a nota pro pai, pronto.
[>Pesquisador]: Só se concentram nas notas?
[>Entrevistado]: É, nas notas, mas não fala sobre comportamento, se o aluno tá bem... Não sei também se pela falta de interesse dos pais né, mas eu também acho que o professor também poderia abordar esse assunto, né, porque se ele tem alguma dificuldade com alguns alunos ele tem que passar pros pais também.
[>Pesquisador]: Ah tá.
[>Entrevistado]: Às vezes o pai não pode tá interessado, mas professor pode passar isso pra ele. Eu sempre pergunto. Mas assim, a reunião é muito rápida, eu que entro no assunto, eu falo "oh, mas e a Camila? Como que ela tá?", né? Se ela tá bem, se ela responde, se ela respeita os professores, os colegas, eu sempre pergunto. Mas eu percebo que os pais não têm muito interesse nisso. Eu acho que deveria porque tem que ser uma união da escola com a família, senão...
[>Pesquisador]: O que você sugere que eles poderiam falar fora isso?
[>Entrevistado]: Sobre cada aluno em particular.
[>Pesquisador]: Em particular?
[>Entrevistado]: Né? Por exemplo, a dificuldade de cada um, se tem um que é mais... Né? Bagunceiro que o outro, eu acho que deveria passar isso pro pai, por que quem sabe se o pai fica sabendo vai tomar uma posição diferente em relação a isso? E até melhorar o aluno dentro da escola.

[>Pesquisador]: Dentro da escola... Muito bem. Você impõe regras pra tua filha?
[>Entrevistado]: Sim.
[>Pesquisador]: Quais são?
[>Entrevistado]: Bastante...
[>Pesquisador]: Bastante? Quais e por que bastante?
[>Entrevistado]: A primeira regra é que ela tem que ir à escola, vem em primeiro lugar, né? Porque ela tá numa fase que ela é adolescente, então... Eu falei pra ela "você não tem que se preocupar com trabalhar, com nada, mas a sua escola, as notas, tem que tá em dia", né? Porque é a única coisa que eu cobro dela é isso. Que ela vá bem na escola, entendeu, que ela estude, porque é o que a gente precisa, né? De estudar, é o que eu cobro muito dela. Aí as regras é se... Tudo envolve a escola. Pra ela conseguir. Por exemplo, ela queria um celular, aí pra mim trocar o celular dela eu falei que só ia trocar se as nota dela tivessem boa, porque eu acho que tudo na vida a gente tem que fazer por merecer, né?
[>Pesquisador]: Ah tá. E em casa ela tem regras também, assim, outros tipos de regra em casa?
[>Entrevistado]: Tem. De limpar a casa, ajudar, né? Ela tá numa fase meio preguiçosa, mas a gente pega no pé, né?
[>Pesquisador]: Muito bem. E por que você acha que tem que ter essas regras? Todos os pais têm que ter essa regra...
[>Entrevistado]: Não, eu acho assim, que... Pelo menos a criação que eu tive assim, tudo na vida da gente, a gente tem que ter, fazer por onde. Você não pode ganhar nada de graça. Então, é uma troca de favores, você ajuda pra ser ajudado. Então, eu imponho essas regras pra ela, pra ela entender que a vida funciona desse jeito. Se você não trabalhar, se você não cumprir o seu horário, se você não fizer as coisas direitinho, você também não vai ter salário. Então, tudo na vida da gente depende do que a gente vai fazer, das nossas escolhas. Então, eu mostro pra ela, tento mostrar né? Que é assim que a gente tem que viver, né?
[>Pesquisador]: Muito obrigado, dona XXX.
[>Entrevistado]: De nada.

APÊNDICE F – Entrevista com Mãe 3

[>Pesquisador]: Boa tarde, estamos aqui com XXX, ela é mãe de um aluno aqui da escola XXX. XXX falando como mãe, certo? Em quais momentos você vai à escola como mãe?
[>Entrevistado]: Boa tarde. Bom, como mãe sempre que solicitado ou nas reuniões bimestrais.
[>Pesquisador]: Ah tá, pra saber geralmente as notas dos...
[>Entrevistado]: Notas.
[>Pesquisador]: Essencialmente notas?
[>Entrevistado]: Sim, porque as reuniões é... o básico são as notas, né? Porque, geralmente, quando a gente entra na reunião, se você demorar cinco minutos, demora muito, que a maioria dos pais só se interessam por isso. A nota e pronto. E os professores também não se preocupam muito em passar outra programática em reunião. Não existe uma diferenciação, a não ser que o pai cobre alguma coisa que ele queira saber, algum comunicado, alguma coisa extra, né?
[>Pesquisador]: Alguma coisa específica do filho?
[>Entrevistado]: Específica do filho, porque se não cobra, também não passa.
[>Pesquisador]: Mas como mãe, fora essa reunião bimestral, a senhora participa de mais alguma?
[>Entrevistado]: Outras reuniões?
[>Pesquisador]: Sim, outras coisas que a escola promova?
[>Entrevistado]: Sim, geralmente eu gosto de participar da APM da escola...
[>Pesquisador]: Da APM da escola?
[>Entrevistado]: Sim.
[>Pesquisador]: Ah tá. E na APM, quais são os assuntos que são tratados?
[>Entrevistado]: Geralmente verba...
[>Pesquisador]: Verba?
[>Entrevistado]: É. Geralmente verba, ou algum outro projeto, mas na maioria das vezes verba.
[>Pesquisador]: Verba. Geralmente verba, né?
[>Entrevistado]: Sim.
[>Pesquisador]: Você concorda com esses assuntos abordados? Ou você acha que deveriam existir outros, né? O que você sugere?
[>Entrevistado]: Olha, até poderia, sabe? Que esses dias a gente tava até com grupo de colegas comentando sobre isso. Geralmente quando a reunião surge pra você participar de APM, que a gente tá abordando agora, já tá tudo escrito, planejado. Quer dizer, que você não tem muito que discordar, entendeu? Então assim, mesmo que você tenha outra opinião ou outra ideia, nunca é acatada, porque a coisa já tá destinada àquilo, direcionado. Então, você só tem que assinar e concordar, mesmo que você não queira aquilo.
[>Pesquisador]: Entendi. Então, não adianta nem argumentar contra que não vai ser acatado?
[>Entrevistado]: Não, então, não tem argumentação.
[>Pesquisador]: Entendi. Muito bem. XXX, você tem um aluno aqui, um filho que é adolescente.
[>Entrevistado]: Sim.
[>Pesquisador]: Você impõe regras a esse menino?
[>Entrevistado]: Olha, agora, nesse último ano, que ele tá no terceiro colegial, concluindo já o terceiro, eu até imponho regras, mas que são difícil de ser cumpridas.
[>Pesquisador]: É? E quais são as regras?
[>Entrevistado]: Porque é assim, eu gosto e sempre falei, como ele tá fazendo um estágio, trabalhando fora, eu sempre falei "prioridade é a escola, prioridades são notas", isso é prioridade. Porque eu até nem queria que ele fosse trabalhar, mas eu me decepcionei um pouco com a escola em relação a esse último ano dele. Ele tá no... Com seis meses que ele tá nesse

estágio, e caiu muito em relação ao estudo. Mesmo eu cobrando, impondo, porque assim, a noite tudo é mais relaxado.
[>Pesquisador]: Ele estudava de manhã?
[>Entrevistado]: Sim. E não existe aquela cobrança, nem pela escola, nem por parte dos professores. Então, eu até tava cobrando que ele fizesse uma coisa extra, mas eu percebi e ele me mostrou, que essa cobrança não existe por parte dos professores, principalmente à noite, né? Então, isso aí... Aí ficou difícil de eu impor alguma coisa, porque nunca tem alguma coisa pra eu cobrar. Tipo, "você não estudou? Você não tem um trabalho? Você não tem nada pra apresentar?", porque não existe mais isso, né? Então, ficou difícil deu impor alguma coisa. Mas a minha imposição quanto mãe e filho, ainda existe em relação a sair, não é porque ele seja um adolescente que mudou nada, entendeu?
[>Pesquisador]: Ele tem regras pra voltar... Horário pra voltar...
[>Entrevistado]: Tem regras, horário, regras... E eu gosto de saber tudo, acompanhar.
[>Pesquisador]: Tudo o que, que a senhora fala?
[>Entrevistado]: Tudo, com quem você anda, aonde você vai... Você entendeu? Porque eu acho que nesse ponto ele tem que me passar confiança. Porque se eu confio eu tenho tudo, né? Porque se ele fala pra mim "eu vou no cinema", e se eu precisar e eu for, eu tenho que encontrar ele lá, você concorda?
[>Pesquisador]: Uhum.
[>Entrevistado]: Então, é esse tipo de troca e controle, né? Não seria nem regras, nem nada. Mas eu acho que é uma proximidade que você tem esse retorno do teu filho, né? Confiança.
[>Pesquisador]: Muito bem. Obrigado, XXX.
[>Entrevistado]: Por nada.
[>Pesquisador]: Autoriza essa entrevista para fins acadêmicos da Uninove?
[>Entrevistado]: Sim, com certeza.
[>Pesquisador]: Obrigado.

APÊNDICE G – Entrevista com Mãe 4

[>Pesquisador]: Boa noite, estamos aqui com Dona XXX, mãe do aluno XXX. Dona XXX, quais são os momentos que a senhora vem aqui na escola como mãe do XXX?
[>Entrevistado]: Pra trazer, na hora da entrada, nas reuniões e sempre que me chamam. De vez em quando eu procuro dar uma passadinha pra ver como tá, se ele tá fazendo alguma coisa de errado.
[>Pesquisador]: E sempre que chamam a senhora, é pra quê?
[>Entrevistado]: Eu venho na reunião pra falar sobre o comportamento. Ele não tá fazendo a lição, ou se aconteceu dele não apresentar trabalho, mais sobre isso.
[>Pesquisador]: Quando a senhora vem à escola, quais são os assuntos que são tratados? Quais são as conversas que a escola tem a respeito do XXX?
[>Entrevistado]: Sobre o comportamento, em relação ao comportamento dele que às vezes não condiz dentro de sala de aula, conversa demais, às vezes não faz trabalho. Teve uma única vez só que foi referente a um aluno que queria agredir.
[>Pesquisador]: Ah, tá.
[>Entrevistado]: Aí foi o que fugiu mais do contexto, mas é sempre sobre isso: comportamento.
[>Pesquisador]: E o que a senhora faz quando eles falam pra senhora? Como é que a senhora age?
[>Entrevistado]: Que ele tá aprontando?
[>Pesquisador]: Sim.
[>Entrevistado]: Procuro conversar. Eu não sou muito fã de bater. Eu gosto de conversar, então sempre que eu posso eu vou conversando, olho o caderno... a gente tem uma troca, ele sempre quer alguma coisa: "eu quero isso, quero aquilo", então assim, mostra pra mim que você tem um resultado que eu te recompenso por esse resultado.
[>Pesquisador]: Ah, tá. É como se fosse uma troca, né?
[>Entrevistado]: Isso, não comprando, mas...
[>Pesquisador]: Entendi.
[>Entrevistado]: Há uma troca. Ele quer, por exemplo, trocar o celular, então eu falei pra ele: "mostra pra mim que você melhorou no comportamento, que você melhorou suas notas, aí a gente conversa sobre o celular".
[>Pesquisador]: Muito bem.
[>Entrevistado]: É essa troca.
[>Pesquisador]: Então a senhora falou que geralmente, quase sempre, são as mesmas coisas pelo que eles chamam, pra falar de nota, comportamento... O que a senhora sugeriria para que a escola falasse fora isso? A senhora acha que é legal só esse assunto, ou a senhora acha que...
[>Entrevistado]: Não. Eu acho que a escola poderia interagir mais com os pais, trazer os pais pra dentro da escola.
[>Pesquisador]: De que forma eles poderiam trazer? Pra fazer o quê?
[>Entrevistado]: Com projetos ligados à comunidade em si. Palestras, coisas interessantes, hoje em dia, sobre desemprego, sobre tudo o que rola, o contexto que rola aí fora. Então seria uma maneira de aproximar mais a escola e a comunidade.
[>Pesquisador]: Entendi.
[>Entrevistado]: Trazer o pai pra dentro da escola, porque a escola só chama o pai no momento da reunião, então às vezes acontece muita coisa dentro da escola que os pais não ficam sabendo, então seria muito melhor se a escola começasse a ter esse diálogo direto com os pais, se houvesse uma pessoa que tivesse esse interesse, de trazer a sociedade pra dentro da escola. Aí haveria mais resultado.
[>Pesquisador]: Então palestra, não necessariamente ligada só aos meninos, mas...

[>Entrevistado]: Não só aos alunos...
[>Pesquisador]: De interesse geral.
[>Entrevistado]: Isso, isso. Um contexto mais abrangente.
[>Pesquisador]: A senhora impõe regra ao seu filho, ao XXX?
[>Entrevistado]: Sim, várias.
[>Pesquisador]: Quais são, e por quê? Cite três regras, mais ou menos.
[>Entrevistado]: Ó, ele tem que ajudar dentro de casa. Levantou tem que arrumar a cama. Nessa idade, doze anos, eles adoram levantar e ir direto pra televisão. Esquecem de escovar dente, de tomar café, esquecem de tudo. A primeira regra do dia é: levantou? É pra dentro do banheiro, escovar o dente e passar pra cozinha pra tomar café antes da televisão, porque se for pra televisão você esquece dele o dia inteiro. Lava a louça, guarda... tem que ajudar nos afazeres de casa, pra depois ter televisão, brincadeira, essas coisas, mas eu pego muito no pé com relação a isso, pra não crescer um homem preguiçoso, achando que não pode fazer nada dentro de casa.
[>Pesquisador]: E quando ele não cumpre isso, o que acontece?
[>Entrevistado]: Castigo.
[>Pesquisador]: Que tipo de castigo?
[>Entrevistado]: Tiro pipa, tiro bola e tiro televisão.
[>Pesquisador]: Muito bem, é isso mesmo. Muito obrigado Dona XXXXXX. Outra coisa, a senhora autoriza essa entrevista ser analisada para uma dissertação de mestrado da Uninove?
[>Entrevistado]: Sim.
[>Pesquisador]: Autoriza?
[>Entrevistado]: Autorizo, sim.
[>Pesquisador]: Muito obrigado. Boa noite.
[>Entrevistado]: De nada, boa noite.