



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
CURSO DE PEDAGOGIA

**A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO DA ESCOLA
CONTEMPORÂNEA**

Jussara Elisabete Heineck

Lajeado, novembro de 2016

Jussara Elisabete Heineck

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Monografia apresentada na
disciplina de Trabalho de Curso II
– Projeto de Monografia, do curso de
Pedagogia, do Centro Universitário
UNIVATES, no semestre B/2016.

Orientadora: Dra. Danise Vivian

Lajeado, novembro de 2016

Jussara Elisabete Heineck

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A Banca examinadora abaixo aprova a Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Curso II, no curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia:

Profa. Dra. Danise Vivian- orientadora
Centro Universitário UNIVATES

Profa. Ma. Tânia Micheline Miorando
Centro Universitário UNIVATES

Lajeado, 01 de dezembro de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, com muito carinho, primeiramente aos meus pais, meus exemplos de lutas e determinação. Que sempre me mostraram o caminho certo a seguir, com fé, sabedoria e humildade.

Aos meus irmãos e cunhadas, que me incentivaram na escolha desse curso e me apoiaram sempre, mesmo em momentos de grandes dificuldades.

Ao meu namorado, que me anima, me cobra, me acompanha, pela paciência, sugestões, críticas.

Às minhas amigas e colegas, pelos inúmeros trabalhos em grupo, pelo companheirismo, pelas conversas animadas, chimarrões.

A todos os professores e gestores que se interessam pela temática deste trabalho.

AGRADECIMENTO

Quero agradecer às professoras do curso de Pedagogia, especialmente a minha orientadora neste trabalho, a professora Dra. Danise Vivian, por todas as sugestões, ajuda e auxílios que me deu nesse caminho. Obrigada por toda a força e carinho.

Quero agradecer à professora Ma. Tânia Micheline Miorando, por ser essa pessoa exemplar, querida e que aceitou o convite de ser a avaliadora desta monografia.

À escola que abriu as portas e aceitou que eu fizesse o meu estudo de caso.

Ao meu namorado e a minha família pela paciência e pela compreensão quanto à falta de tempo que tive com eles.

E por fim agradeço a Deus por me iluminar, por ter me dado forças frente às muitas batalhas e desafios que enfrentei durante este trabalho.

"A democracia de amanhã se prepara na democracia da escola" (Célestin Freinet)

RESUMO

Este trabalho tem como tema central a participação dos pais no contexto da escola contemporânea. O objetivo geral do estudo procurou compreender como ocorre a participação da família no contexto da escola contemporânea. Em relação aos objetivos específicos, consistem em investigar, teoricamente, quais as formas de participação da família no ambiente escolar; compreender se a participação da família no contexto escolar foi se modificando ao longo dos anos e estudar as aproximações do conceito de participação com o processo de gestão democrática. A estrutura da monografia contempla quatro eixos temáticos que englobam o tema da pesquisa. O primeiro eixo é a participação, descrita em um contexto social, com aproximações com a educação. O segundo eixo é a escola, que narra uma síntese da história e origem da instituição formal de ensino. O terceiro eixo se refere à família, a partir do qual são pesquisados o contexto familiar e a legislação vigente sobre o tema. O quarto eixo temático é a gestão democrática que investiga, teoricamente, quais as formas de participação da família no ambiente escolar. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa é qualitativa e o tipo de pesquisa é o estudo de caso, contemplando o estudo específico da realidade de uma escola estadual de ensino fundamental de uma cidade do Vale do Taquari/RS. Para a geração de dados, esta pesquisa se apoiou nos recursos de entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos professores e à equipe diretiva, além da realização de questionário com perguntas abertas e fechadas às famílias e a pesquisa nos documentos da escola. Como instrumento analítico foram usadas matrizes para efetuar a comparação de dados, referentes ao questionário e as entrevistas, seguidos por texto discursivo falando sobre as análises. Como resultados encontrados na pesquisa, a participação da família em eventos, festas, angariação de fundos para a escola, reuniões, entre outros, foram alguns dos destaques na escola investigada. Em relação à medida que aumenta o ciclo educacional do aluno na escola, a participação dos pais nesta instituição não diminui, pelo contrário, a pesquisa indicou que as formas de participação são convergentes nas três turmas observadas, com exceção de dois quesitos investigados, nos quais a participação dos familiares do Quinto Ano foi superior à das outras duas turmas investigadas.

Palavras chave: Participação. Escola. Família. Gestão Democrática.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Questionários enviados às famílias, respondidos e abstenções....	61
Gráfico 2- Participação em associações de pais e mestres, conselhos escolares, entre outros.....	62
Gráfico 3- Organização de festas na escola.....	63
Gráfico 4- Angariação de fundos para a escola (rifas, venda de lanches, doações)	65
Gráfico 5- Em reuniões expressam as suas opiniões.....	68
Gráfico 6- A escola solicita a opinião para decidir algo relacionado a ela.....	70
Gráfico 7- Vocês se consideram familiares participativos?.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Respostas dos questionários enviados às famílias.....	62
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPP	Projeto Político Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CPM	Conselho de Pais e Mestres
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 COMPREENDENDO OS CAMINHOS DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NAS ESCOLAS.....	14
2.1 O que é participação?.....	15
2.1.1 Formas de participação.....	18
2.2 Caminhos históricos percorridos pela instituição escolar.....	23
2.2.1 História ou origem da escola.....	24
2.2.2 Passagem da escola moderna para a contemporânea.....	28
2.2.3 Legislação brasileira e a produção de maquinarias.....	31
2.3 As constituições familiares.....	34
2.3.1 Processos históricos e breve reflexão.....	34
2.4 Aproximações do conceito de participação com o processo de Gestão Democrática.....	41
2.5 Participação da família na escola.....	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
4 ANALISANDO OS CAMINHOS PARTICIPATIVOS.....	54
4.1 Contextualizando a escola investigada.....	54
4.2 O Projeto Político Pedagógico: a identidade da escola.....	55
4.3 Entre trilhos e caminhos: possibilidades de participação.....	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICES.....	79

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da minha graduação em Pedagogia, imaginei diversos possíveis temas para a escrita desta monografia. Mas, foi na disciplina de Organização de Situações de Ensino, no semestre B/2014, que entrei em contato com um assunto, mais precisamente um autor e um texto, que me chamaram bastante atenção. Virgílio Sá (2001), em sua obra “A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências”, me fez questionar esse tema, e acreditar que seria um assunto relevante para a realização da pesquisa do trabalho de conclusão de curso.

Cada vez mais são atribuídas novas exigências às escolas, novos desafios. Essa instituição não pode ser pensada fora do contexto social, ela reflete o que está acontecendo em sociedade, e o que ela faz também reflete na sociedade. Uma das contribuições positivas que a escola promove é uma educação para a democracia.

Por esse motivo, considerei de grande relevância, para a minha formação como futura pedagoga que pode atuar frente a uma gestão, desenvolver um referencial teórico e um estudo de campo, que me auxiliassem na procura por indícios quanto a essa participação, e entender de que forma a gestão democrática possibilita essa abertura às famílias. Sendo assim, esta

monografia disserta sobre como ocorre o processo democrático de participação dos familiares no contexto escolar atual.

Quem atua em escolas sabe que, por inúmeros motivos¹, na atualidade essa aproximação não está sendo, ao menos frequentemente, possível. Nos últimos anos algumas pesquisas foram realizadas sobre esse tema², porém em pouca quantidade, o que preocupa pelo fato de o assunto ser de extrema relevância na área da educação.

Tendo a vontade de estudar sobre isso, o tema central da minha pesquisa voltou-se à participação da família no ambiente escolar. A problemática levantada neste estudo buscou investigar: **Qual a participação da família na escola contemporânea?** Para tanto, compus os seguintes objetivos específicos que me auxiliaram a pensar sobre essa questão:

- Investigar teoricamente quais as formas de participação da família no ambiente escolar;
- Compreender se a participação da família no contexto escolar foi se modificando ao longo dos anos;
- Estudar as aproximações do conceito de participação com o processo de gestão democrática.

Esta pesquisa se justifica pela minha própria inquietação em realizar o aprofundamento teórico acerca da participação da família no contexto escolar atual. Apesar de a escola e a família serem os principais responsáveis pelo desenvolvimento humano, parece que ambas não possuem um diálogo próximo e, por vezes, divergem quanto às posturas que cada qual segue.

¹ Sá (2001) destaca que “[...] pais não participam exatamente por que não se identificam com as ofertas participativas que lhes são proporcionadas” (p. 81); “[...] sobrecarga da jornada de trabalho [...]” (p. 84); “[...] dificuldade em encontrar com quem deixar filhos pequenos [...]” (p. 84), entre outros motivos.

² Entre as pesquisas: Sá (2001), Silva (2010), etc.

Quando o assunto é participação familiar na escola contemporânea, isso pode ser facilmente confundido com os pais auxiliando nas atividades pedagógicas das crianças. Mas procuro, nessa monografia, desenvolver a participação numa perspectiva de gestão democrática, na qual as famílias participam da tomada de decisões referentes à escola como um todo e não apenas no acompanhamento do desenvolvimento intelectual dos alunos.

Durante a minha graduação sempre me questionei como as escolas se organizam em termos dessa gestão democrática e se, de fato, ela acontece. Será que a escola contextualizada em seu tempo, em seu espaço, com todas as exigências que sobre ela recaem, consegue dar conta de tudo sozinha? Será que as famílias dos envolvidos na educação podem ser as ferramentas potencializadoras em termos de qualidade escolar?

Para dar conta da amplitude desse conteúdo houve a necessidade de investigar quatro eixos temáticos que englobam o tema desta pesquisa, sendo eles: participação, escola, família e gestão democrática. Dessa forma, a estrutura desta monografia, em linhas gerais, contempla, no segundo capítulo, a revisão bibliográfica sobre os caminhos da participação familiar nas escolas, dividindo-se, para tanto, em cinco seções: “O que é participação”; “Contextualizando a escola”; “As constituições familiares”; “Aproximações do conceito de participação com o processo de gestão democrática” e “Participação da família na escola”.

O terceiro capítulo deste trabalho descreve a metodologia usada na investigação. Caracteriza-a como um estudo de caso qualitativo desenvolvido em uma escola Estadual de Ensino Fundamental, do Vale do Taquari/ RS. Como processo de geração de dados promovi entrevistas semiestruturadas, aplicadas a três professoras, escolhidas para o acompanhamento desta pesquisa, de Pré-escola, de Terceiro Ano e Quinto Ano, respectivamente, e duas professoras da equipe diretiva. Realizei a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas às famílias dos alunos destas turmas em questão, sendo distribuídos 62 questionários e tendo o retorno de 48. Ainda explico que fiz uma pesquisa documental, a partir do Projeto Político

Pedagógico (PPP), para verificar se nesse documento a escola menciona a participação familiar no seu processo de gestão.

O quarto capítulo traz os dados gerados na pesquisa. Início com a análise do Projeto Político Pedagógico e com a contextualização da escola, seguidos pela análise dos questionários e entrevistas aplicados durante o estudo de caso.

As considerações finais trazem os resultados encontrados após a análise dos dados gerados. Estes indicaram que a hipótese inicial deste estudo, qual seja, a de que nas turmas de crianças mais novas haveria maior participação familiar, de fato, não acontece. Como resultados encontrados na pesquisa, a participação em eventos, festas, angariação de fundos para a escola, reuniões, foram alguns dos destaques de participação no contexto da escola investigada.

2 COMPREENDENDO OS CAMINHOS DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NAS ESCOLAS

A pretensão deste capítulo está em apresentar para o leitor reflexões sobre a amplitude do tema acerca da participação da família no contexto da escola contemporânea. Esse assunto polêmico e complexo envolve a instituição escolar e a instituição familiar. No decorrer da escrita são lançados questionamentos e, da mesma forma, apresentam-se estudos sobre participação, escola, família e gestão democrática, partindo de fundamentos teórico-metodológicos que nortearam as minhas investigações.

Neste capítulo irei explorar alguns conceitos teóricos, que contribuirão na construção da pesquisa. Acredito que para pensar em como as famílias participam do contexto escolar, eu preciso, primeiramente, entender o que é participação, formas de participação e ler autores que já escreveram sobre esse tema. Entre os pesquisados, na primeira seção desta monografia, os autores tratam do tema participação num contexto amplo, social e não necessariamente específico sobre a participação das famílias na escola, porém vale ressaltar que essa associação é sempre possível, tendo em vista que a participação social e a participação escolar envolvem a comunidade.

Outra premissa dessa primeira seção teórica se refere ao fato de que a participação está diretamente ligada ao termo democracia, ou seja, em uma sociedade sem democracia não existe participação. De acordo com Werthein e Argumedo (1985, p. 11), “[...] a questão da educação e da participação é da maior importância para a ‘construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça’”. Dessa forma, essa monografia se inicia com o conceito de participação, perpassando pelo da escola e o da família, terminando na explicação conceitual sobre a gestão democrática.

2.1 O que é participação?

O termo participação ganhou força no século XX, mais precisamente a partir da década de 60, com uma onda de democratização e reivindicações quanto à participação popular em questões políticas (SÁ, 2001; CASTRO, 2010). Porém, o conceito de participação continua sendo discutido na atualidade e os seus sentidos e usos se multiplicam, dificultando assim a precisão de seu significado. Castro (2010) afirma que “[...] de um modo bem geral, por participação pode-se entender qualquer ação humana que se lança na direção de um contexto mais amplo, com motivações variadas, em lugares e circunstâncias diversas” (CASTRO, 2010, p. 15).

Quanto ao sentido etimológico,

Participação origina-se do latim *participare*, participar, cuja raiz é *pars*, *partis*, o substantivo ‘parte’. Ou seja, na raiz, participar indica a enunciação de ser parte em algo maior, comunicar-se com o que permanece além (da parte), lançar-se no movimento de inserção no todo no qual a parte é parte, como também, afetar o todo, recriá-lo. Participar, então, deslança sempre um processo de busca, pertencimento e ação criadora (CASTRO, 2010, p. 15).

Outros autores fazem menção quanto à participação, entre eles, Bordenave (1983) destaca o fazer parte, tomar parte ou ter parte, em um processo de participação, mas o autor deixa claro que o indivíduo pode fazer parte sem que participe ativamente da tomada de decisões.

Concomitantemente, Pateman (1992), Castro (2010) e Sá (2001) definem, de modo geral, a participação como sendo um processo político do indivíduo na tomada de decisões.

Jacobi (2008) define participação como sendo:

Um processo continuado de democratização da vida dos cidadãos, e seus objetivos são: 1) promover iniciativas a partir de programas e campanhas especiais ao desenvolvimento de objetivos de interesse coletivo; 2) reforçar o tecido associativo e amoliar a capacidade técnica e administrativa das associações; 3) estimular a participação na definição de programas e projetos de interesse coletivo, nas suas diversas possibilidades (JACOBI, 2008, p. 116).

Enquanto isso, Sá (2001, p. 71), através de pesquisa, questiona diferentes níveis de profundidade³ na participação, ou seja, na “[...] preparação da tomada de decisão; na tomada de decisão; na execução da tomada de decisão [...]” e a forma como isso “[...] representa um primeiro contributo, que permite discriminar graus diferenciados de partilha de poder e denunciar até o caráter meramente instrumental de boa parte das ofertas participativas [...]” (SÁ, 2001, p. 71). Além disso, frisa que, por vezes, a participação está situada “[...] no nível da simples consulta e, portanto, suscetíveis de serem utilizadas para legitimar decisões eventualmente já tomadas” (SÁ, 2001, p. 71).

Contudo, o autor afirma que não basta saber quando a participação ocorre, se acontece antes, durante ou depois da tomada de decisão, mas saber:

[...] qual a proporcionalidade da representação e a substância da própria participação. Assim, por exemplo, se um determinado corpo social está em clara minoria numa determinada estrutura participativa, poderemos estar em presença de um caso típico de incapacidade de determinar/condicionar as decisões por parte desse grupo, apesar de essa presença poder servir para legitimar as decisões aí tomadas (SÁ, 2001, p.71).

O conceito de participação se fundamenta no princípio da autonomia, ou seja, “[...] que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre

³ “Níveis de profundidade”, termo usado por Sá (2001).

determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida” (LIBANÊO *et. al.*, 2003, p. 328). Além disso,

Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomadas de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação livre na escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho (LIBANÊO *et. al.*, 2003, p. 328).

Gohn (2014) destaca a importância ativa do fazer parte e ter parte na participação social, pois essa “[...] tende a aumentar à medida que o indivíduo participa, ela se constitui num processo de socialização e faz com que, quanto mais as pessoas participam, mais tendem a continuar nesse caminho” (GOHN, 2014, p. 36). Em conformidade com isso, Pateman (1992, p. 61) contribui: “[...] quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo”, ou seja “[...] a participação promove e desenvolve as próprias qualidades que lhe são necessárias” (PATEMAN, 1992, p. 61).

Concomitantemente, Werthein e Argumedo (1985) descrevem sobre a importância e a necessidade do ser humano de ser protagonista de sua própria história. Partindo da participação, encontram condições e resultados para que a transformação de fato ocorra. Assim,

A participação real da população nas decisões que afetam sua vida cotidiana, supõe o reconhecimento de outras necessidades associativas que são por sua vez condição e resultante de um processo participativo: auto-valorização do indivíduo e da cultura do grupo a que ele pertence, capacidade reflexiva sobre os fatos da vida cotidiana, capacidade de criar e recriar não somente objetos materiais, mas também e fundamentalmente novas formas de vida e de convivência social (WERTHEIN; ARGUMEDO, 1985, p. 151).

Os mesmos autores destacam que participar implica fazer parte nas decisões e não apenas ser informado após as decisões já terem sido tomadas (WERTHEIN; ARGUMEDO, 1985, p. 17). Sendo assim, fica evidente a importância da participação no âmbito social e, conseqüentemente, nos espaços escolares. Levando em consideração todas as ideias discutidas pelos autores citados anteriormente, fica evidente a preocupação em aprofundar a pesquisa, trazendo algumas formas de participação.

2.1.1 Formas de participação

A partir das explanações feitas até aqui, ficou evidente a dificuldade que se encontra em definir o que é participação pelos seus diversos sentidos, graus, maneiras e tipos. Tendo em vista essas questões, encontro a necessidade de investigar mais a fundo como a participação ocorre.

Vale ressaltar que diferentes autores destacam os níveis de participação e a sua proporcionalidade. Nesta pesquisa procuro me basear teoricamente, principalmente, nos estudos de Sá (2001), Bordenave (1983) e Werthein e Argumedo (1985), pois acredito que estes vão ao encontro da minha intenção teórica e contribuíram para tentar responder ao objetivo geral da minha pesquisa. A partir da leitura e estudos desses três autores, procuro falar da participação, para tentar entender de que forma a participação das famílias se concretiza no contexto da escola atual.

Esses modelos podem ser pensados no que se refere, por exemplo, se as famílias participam do contexto e das práticas escolares, como é essa participação, se participam com ideias ou apenas com a presença física... Dessa forma, começo com o modelo teórico-conceitual utilizado por Sá (2001), que está baseado nos estudos realizados por Lima (1988 e 1992) e se fundamenta nos critérios de democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, sendo que cada um desses é subdividido em tipos e graus de participação. Assim, em relação ao critério de democraticidade, se conceituam a “[...] participação direta e participação indireta, sendo o critério distintivo a existência ou não da mediação entre representantes e representados” (SÁ, 2001, p. 73).

Quanto à regulamentação, são três alternativas que Sá (2001) define: “[...] participação formal, participação não formal e participação informal, discriminando-se esses diferentes tipos com base no grau de formalização, estruturação e publicitação das regras que regulam a participação” (SÁ, 2001, p. 73).

Em relação ao envolvimento, existem outras três possibilidades: “[...] participação ativa, participação reservada e participação passiva, consoante as atitudes e o empenhamento expressos pelos participantes” (SÁ, 2001, p. 73). O último critério analisado por Sá (2001) é o da orientação e compreende duas alternativas, que são a “[...] participação convergente e participação divergente, distinguíveis com base na consonância ou discordância em relação aos objetivos formais-legais” (SÁ, 2001, p. 74).

Esse modelo teórico sobre participação pode resultar em articulações entre os critérios e os seus respectivos díades e tríades, ou seja,

Dessa combinação resulta uma ampla variedade de tipos ideais de participação capazes de recobrir uma grande pluralidade de situações suscetíveis de serem conceptualizadas e observadas quer no ‘plano das orientações para a ação’, quer no ‘plano da ação organizacional’ (SÁ, 2001, p. 74).

Em outras palavras, entre a participação que seja ao mesmo tempo “[...] direta, formal, ativa e convergente” e de outro lado “[...] indireta, informal, passiva e divergente”, de acordo com Sá (2001, p. 74) “[...] existem dezenas de tipos intermediários que resultam das diversas combinações possíveis entre as alternativas consideradas no seio desses quatro critérios selecionados”.

De acordo com o Bordenave (1983, p. 23), as práticas participativas são classificadas em grupos primários, que são a família, os amigos e os vizinhos; em grupos secundários que correspondem às associações e sindicatos; e os grupos terciários, referentes aos partidos políticos e os movimentos de classe.

Para Bordenave (1983, p. 25), uma sociedade participativa seria: “[...] aquela em que todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira equitativa. Toda a estrutura social e todas as instituições estariam organizadas para tornar isso possível”. Dessa forma é interessante pensar a sociedade participativa com a gestão democrática, pois em um modelo democrático de participação todos os envolvidos possuem

direito a voz, independente da função que exerce na escola, sendo pai de aluno, professor ou representante da equipe diretiva.

Outra ideia defendida por Bordenave (1983, p. 27), é referente a seis maneiras diferentes de participação em sociedade. A primeira diz respeito à participação denominada de fato e ela acontece “[...] desde o começo da humanidade, quer no seio da família nuclear e do clã, quer nas tarefas de subsistência, ou no culto religioso, na recreação e na defesa contra os inimigos” (BORDENAVE, 1983, p. 27).

O segundo tipo é a participação espontânea, na qual o indivíduo se insere em grupos, “[...] sem organização estável ou propósitos claros e definidos a não ser os de satisfazer necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar afeto; obter reconhecimento e prestígio” (BORDENAVE, 1983, p. 27).

A terceira forma de participação é a imposta. Em que “[...] o indivíduo é obrigado a fazer parte de grupos e realizar certas atividades consideradas indispensáveis” (BORDENAVE, 1983, p. 28).

Em seguida, destaca o quarto tipo como sendo a participação voluntária, na qual são “[...] os próprios participantes, que definem sua própria organização e estabelecem seus objetivos e métodos de trabalho” (BORDENAVE, 1983, p. 28).

O quinto tipo de participação é a provocada “[...] por agentes externos, que ajudam outros a realizarem seus objetivos ou os manipulam a fim de atingir seus próprios objetivos previamente estabelecidos” (BORDENAVE, 1983, p. 28).

E o sexto e último tipo de participação proposto por Bordenave é a participação concedida. Ela acontece quando “[...] parte de poder ou influência exercida pelos subordinados é considerada como legítima por eles mesmos e seus superiores” (BORDENAVE, 1983, p. 29). Mas afinal, nas escolas como

essa participação pode ser percebida? Até que ponto as escolas dão abertura à comunidade escolar para realizar essa aproximação? Qual desses seis tipos de participação é mais recorrente na sociedade atual?

Trago para o debate Werthein e Argumedo (1985, p. 160), que definem a participação como sendo real ou simbólica. A participação é considerada real quando os membros de uma instituição “[...] através de suas ações, influenciam todas os processos da vida institucional [...]”, em três situações:

- a. Na tomada de decisões a diferentes níveis, tanto na política geral da associação, como na determinação de metas, estratégias e alternativas específicas e ação;
- b. Na implementação das decisões;
- c. Na avaliação permanente do funcionamento institucional (WERTHEIN; ARGUMEDO, 1985, p. 160).

Enquanto isso, a participação simbólica acontece quando a população, “[...] através de sua ação, exerce uma influência mínima a nível da política e do funcionamento institucional. As formas simbólicas de participação podem gerar a ilusão de exercer um poder inexistente” (WERTHEIN; ARGUMEDO, 1985, p. 160). Novamente coloco em pauta, como ter um olhar sensível para dentro das instituições escolares e perceber se as propostas participativas são consideradas reais ou simbólicas. De que forma a gestão escolar cria vínculos com as famílias para que estas possam contribuir no bom funcionamento da escola e ser partes importantes em um processo democrático de ensino, no qual os alunos serão os mais privilegiados? Por isso a importância de fazer relações entre educação e participação, pois acredita-se que os indivíduos participam “[...] quando se incorporam ao grupo com alguma margem para decidir sobre o que será feito” (WERTHEIN; ARGUMEDO, 1985, p. 43).

Dessa forma:

[...] a democratização do ensino implicaria a possibilidade de intervir na tomada de decisões sobre o que vai acontecer na escola. Assim compreendida, a participação significa devolver seu sentido humano as ações, desaliená-las, recuperando e integrando as fases de planejar-decidir-operar-avaliar para cada um dos agentes educativos. A dissociação dessas fases é um mecanismo por demais efetivo para condicionar a prática educativa; determina-se que certas pessoas só planejam, outras só executam, algumas só avaliem, etc. (WERTHEIN; ARGUMEDO, 1985, p. 43).

Esses autores criticam quando a participação dos pais, em reuniões escolares, se resume em estarem presentes. Organizadas em um modelo tradicional de encontro, as reuniões, por vezes, possuem a pretensão apenas de passar recados ou combinações. Além disso, Werthein e Argumedo (1985, p. 162), acreditam que: “Outra forma de participação aceita pela escola é a colaboração monetária ou a doação de trabalho para executar tarefas decididas pela direção, sem participação das famílias na tomada de decisões”. Ou quando a escola convoca os pais para auxiliarem na decisão, em que “[...] apresenta as ideias coloca em votação, sem que os pais tenham como discutir e, eventualmente, discordar do que lhe foi apresentado” (WERTHEIN; ARGUMEDO, 1985, p. 162).

Chama-me a atenção o ano de publicação do livro “Educação e participação” (1985). Mesmo após terem se passado três décadas, será que ele pode ser considerado atual? Será que as escolas e as famílias já superaram esses desencontros? As questões citadas acima podem ser entendidas como participação? Convocar a família somente quando convém, e quando não convém apenas informar sobre decisões já tomadas, é participar do contexto escolar?

Muitas foram as dúvidas que surgiram durante a pesquisa. Fico me questionando sobre tudo isso e penso que muito ainda precisa ser modificado quando falamos em educação escolar, quando o assunto tratado é a escola e a família. Parece-me que ambas não falam a mesma linguagem, se contrapõem, discorrem nas opiniões. Tenho consciência de que esse assunto é extremamente polêmico e, justamente por isso, não penso em criticar nem a escola e nem as famílias, apenas refletir sobre as possíveis aproximações entre elas. Nessa perspectiva, inicio na seção seguinte o estudo da escola para compreender a sua existência e a necessidade que possui em existir.

2.2 Caminhos históricos percorridos pela instituição escolar

Essa segunda seção se debruça sobre o contexto escolar. Através de pesquisa bibliográfica realizada, procurei fazer uma breve síntese da história das escolas, partindo dos primórdios dos quais se tem notícias até a atualidade e, após, destaco a legislação brasileira vigente acerca da educação escolar, assim como trago uma breve problematização sobre o seu funcionamento. Entre os principais autores que contribuíram para este estudo estão Ariés (2012), Boschilia (2004), Corrêa e Preve (2011), Mosé (2013), BRASIL (1996), entre outros.

Para iniciar a reflexão, precisamos pensar a escola separada do termo educação. Acredito que para conhecer e pensar a escola contemporânea existe a necessidade de contextualizar essa escola em um espaço e um tempo, e principalmente saber que a escola, tal como a conhecemos hoje, foi sendo construída ao longo dos séculos, para depois questioná-la a partir dos seus processos de construção. Ao contrário, sabe-se que a educação sempre existiu, as pessoas eram educadas para a vida, ouviam dos mais velhos as suas experiências e tentavam compartilhá-las, para assim viverem em sociedade. De acordo com Coimbra (1986, p. 15), “[...] nas formações sociais mais antigas todos os adultos (os mais velhos) ensinavam. Aprendia-se fazendo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho”.

Essa forma de educar para a vida perdurou por séculos e somente na Idade Média a instituição escolar ficou responsável pela educação dos indivíduos. Naquela época, na grande maioria das vezes, os encarregados para transmitir o saber eram os religiosos. A escola tal como a conhecemos na atualidade teve sua origem no século XVII, com a criação das classes escolares e a separação das crianças por turmas (ora por idade, ora por conhecimentos aproximados). Mas foi somente a partir da Revolução Industrial que ela se tornou alvo das massas, abrigando em seu interior não somente os meninos, os ricos, mas sim todas as camadas sociais e gêneros, de acordo com Mosé (2013) e Ariès (2012).

2.2.1 História ou origem da escola

Existe uma concepção de educação trabalhada na Antiguidade Clássica, entretanto, para este trabalho, pesquiso a escola a partir da Idade Média. Na Idade Média, não havia um sentimento de infância, nesse sentido não se distinguiam os alunos pequenos dos grandes. As escolas e colégios eram frequentados por uma pequena minoria de meninos que se misturavam em diferentes idades. Esses alunos ficavam sob custódia na casa de seus mestres ou de padres e, por vezes, vários dividiam aposentos. De acordo com Ariès (2012), esses espaços:

[...] se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (ARIÈS, 2012, p. 107).

De acordo com Ariès (2012, p. 108), se referindo aos espaços físicos, as escolas não dispunham de acomodações amplas, os mestres mais pobres se instalavam no claustro, na porta da igreja ou em esquinas de rua. Enquanto que outros alugavam salas. O chão era forrado com palha onde os alunos sentavam e somente no século XIV começaram a usar bancos.

Por volta do “[...] século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores” (ARIÈS, 2012, p. 110), não eram um espaço de ensino. Somente a partir do século XV, com a evolução do sentimento da infância e da adolescência “[...] essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa [...] foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local” (ARIÈS, 2012, p. 110).

Por séculos, “[...] o senso comum aceitava sem dificuldades a mistura das idades. Chegou um momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido [...]” (ARIÈS, 2012, p. 110). Os primeiros a chamarem a atenção foram

os menores (alunos da gramática), estendendo-se aos maiores (da lógica, física e artes). Vale ressaltar que essa distinção se referia apenas aos estudantes e não às crianças em geral.

Conforme Ariès (2012, p. 114-115), nos séculos XVII e XVIII, frequentavam a mesma classe crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 anos, rapazes de 19 a 25 anos. O mesmo autor destaca que no século XIX ainda não era considerado estranho a presença de homens feitos, chamados de barbudos (com mais de 20 anos), nas classes escolares. A maior fixação entre classe e idade ocorreu de forma mais rigorosa no início do século XIX.

Também por essa época, os colégios expandiram a sua clientela, se abrindo “[...] a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também as famílias mais populares [...]” (ARIÈS, 2012, p. 111). Aos poucos o colégio se torna uma instituição indispensável com “[...] corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas [...]” (ARIÈS, 2012, p. 111), no qual através de suas próprias regras, governava os estudantes com uma lei diferente àquela aplicada aos considerados adultos.

A estrutura de classe moderna que se utiliza na contemporaneidade teve seu início no século XV. Inicialmente os grupos de estudos eram divididos de acordo com as suas capacidades. Com o tempo, “[...] passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos, que continuaram a ser mantidos, porém, em um local comum” (ARIÈS, 2012, p. 112). Somente no século XIX, “[...] as classes e seus professores foram isolados em salas especiais” (ARIÈS, 2012, p. 112). Ariès frisa que “[...] esse processo correspondeu a uma necessidade ainda nova de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno” (2012, p. 112).

Essa preocupação em se colocar ao alcance dos alunos opunha-se tanto aos métodos medievais de simultaneidade ou de repetição, como à pedagogia humanista, que não distinguia a criança do homem e confundia a instrução escolar - uma preocupação para a vida - com a cultura - uma aquisição da vida (ARIÈS, 2012, p. 112).

A partir do século XV, alguns “[...] adeptos da ordem, [...] organizadores esclarecidos, procuravam difundir uma ideia nova de infância e de sua

educação” (ARIÈS, 2012, p. 117), assegurando, através de seus ideais, que a missão não poderia ser apenas de transmissão de conhecimentos, dos mais velhos aos mais jovens, mas deveriam “[...] formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir” (ARIÈS, 2012, p. 117). Concomitantemente, Boschilia (2004) ressalta que:

Assim, as novas práticas pedagógicas, [...] procuravam evidenciar, cada vez mais, o papel preponderante da educação na modelagem do homem e, a partir daí a escola, mais do que ensinar, passou a ter a obrigação de educar moralmente o futuro adulto (BOSCHILIA, 2004, p. 130).

Se por um lado as crianças pequenas foram separadas das grandes, as ricas também foram separadas das pobres. Assim, no século XVIII existiam “[...] dois tipos de ensino, um para o povo, e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas” (ARIÈS, 2012, p. 120). Contudo, nem todos os meninos frequentavam as escolas, ou nelas permaneciam por pouco tempo. Boschilia (2004), em consonância com esse fato frisa:

Nessa perspectiva, a escola da Idade Moderna constituía, a um só tempo, um espaço e um lugar no qual o aluno, além de aprender a se orientar e a se mover na vida em sociedade, aprendia, sobretudo, a conhecer o seu lugar na estrutura social e o papel que lhe foi destinado (BOSCHILIA, 2004, p. 130).

Nesse sentido, Ariès (2012, p. 121) retoma que “[...] a criança bem educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques”. Em resumo, os moleques seriam aqueles que não tinham acesso à instituição escolar ou que, por eventual motivo, não pudessem nela permanecer.

Os intelectuais do século XVIII não consideravam mais conveniente a “[...] ideia de ensino universal aberto a todos” e propuseram “[...] limitar a uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico, e condenar o povo a um ensino inferior, exclusivamente prático” (ARIÈS, 2012, p. 128). O autor questiona essa prática:

Teríamos até mesmo razão em perguntar se nesse ponto não houve regressão durante a primeira metade do século XIX, sob a influência da demanda de mão de obra infantil na indústria têxtil. O trabalho das crianças conservou uma característica da sociedade medieval; a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo (ARIÈS, 2012, p. 129).

Todas essas formas de escolarização a que me referi até o momento competiam exclusivamente aos indivíduos do sexo masculino. Em relação às meninas, durante todo o período da Idade Média, elas recebiam praticamente apenas aprendizagens domésticas. “As mulheres eram semianalfabetas” na época: “Criou-se o hábito de enviar as meninas a conventos que não eram destinados a educação, onde elas acompanhavam os exercícios devotos e recebiam uma instrução exclusivamente religiosa” (ARIÈS, 2012, p. 126). As que não frequentavam os conventos ficavam sob os cuidados de suas mães. Em relação às ricas e pobres não havia grandes diferenças. Inclusive, de acordo com Ariès (2012), as pobres por vezes eram mais instruídas que as ricas, pois para elas isso era uma forma de ofício. O acesso à escola foi possível somente na Idade Moderna, sendo um processo lento e que acompanhou a evolução dos direitos das mulheres e o seu ingresso no mercado de trabalho.

Até no século XX predominou, no Brasil e no mundo, a escola para as elites. Mosé (2013, p. 47) diz que “[...] a educação era pública, mas pouco acessível, poucos completavam o ginásio, mas quem conseguia completar possuía uma formação básica muito consistente”. Passada a Segunda Guerra Mundial, nasce a promessa de escola para todos, acreditando-se que o melhor lugar para as crianças era a escola. Mosé (2013, p. 48) frisa “[...] que essa certeza se sustenta na ideia iluminista de progresso, que prometia um mundo melhor, dado pelas conquistas das ciências”, assim como “[...] o acesso ao conjunto de bens viria através da educação” (MOSEÉ, 2013, p. 48). Porém, essas promessas não se cumpriram,

Como o ensino básico dirigido as massas praticamente não existiam antes do século XIX, e surgiu para atender às necessidades de mão de obra para a sociedade industrial, a educação das massas no mundo se confundiu com uma educação fragmentada, dividida, sem contexto (MOSEÉ, 2013, p. 48).

Esse novo modelo de escola se iniciou na Europa no século XIX, e chegou ao Brasil apenas no século XX, mas trouxe profundas transformações:

Inspirada na linha de montagem, que fragmentou o trabalho humano tendo em vista o aumento da produtividade, essa escola, sem a formação humanista presente nas escolas das elites, se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como método. Por ser uma escola feita para as massas, nasceu não para se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado; portanto, trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria (MOSE, 2013, p.48-49).

Dessa forma, Justo (2006, p. 28) afirma que a missão básica da escola era “[...] reunir e confinar indivíduos num determinado espaço geográfico e psicossocial, ou seja, trancafiá-los para aí serem submetidos àquilo que o capitalismo exigia deles”. Concomitante Mosé (2013, p.49) compara as escolas com “[...] fábricas, com uma imensa linha de montagem, uma absurda fábrica de pessoas”. Entre os principais exemplos que se pode citar, relacionando escola com indústria estaria o som do apito sonoro. O ensino fora dividido em séries, em saberes isolados que não se contextualizam entre si, com tempo estimado para cada um desses saberes. As escolas de massa perderam os grandes pátios, agrupando grande quantidade de crianças, em pequenos espaços, sentados enfileirados, prezando o silêncio, conforme Mosé (2013).

2.2.2 Passagem da escola moderna para a contemporânea

A modernidade, de acordo com Leão *et. al.* “é um período histórico caracterizado por evidenciar a razão como sendo o centro das atenções e o meio para chegar ao conhecimento considerado verdadeiro, ou válido” (2014, p. 92). Assim,

Ao buscar dar conta da totalidade do saber, a escola moderna não conseguiu dominar a razão sobre a totalidade do saber e isso provocou uma crise de identidade sem precedentes. Como se não bastasse, as mudanças rápidas, os avanços científicos e tecnológicos e o mundo da informação e a globalização constituem o atual cenário mundial. Este apresenta também grandes contrastes econômicos e sociais, os quais exigem do ser humano um repensar dos seus atos diante da vida e da escola, uma adequação para atender às demandas da atual conjuntura (LEÃO et. al., 2014, p.92).

Para se compreender a escola contemporânea, ela precisa estar contextualizada no atual período em que estamos vivendo, a pós-modernidade, para assim se conseguir fazer uma relação entre Modernidade e Contemporaneidade ou Pós-modernidade. Um dos grandes pensadores dessa nova realidade é Bauman (2001), ele compara a sociedade Contemporânea ou Pós-moderna com uma sociedade líquida, em que tudo pode escorrer pelas mãos muito rapidamente. Dessa forma,

“Líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigora retamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquida moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo (BAUMAN, 2001, p. 7).

Hoje a escola já se encontra “[...] mais democratizada, já não se mostra tão fechada e disciplinadora como antes” (JUSTO, 2006, p. 28). Essa escola ainda preserva alguns “[...] traços de seu período de encarceramento, como os cubículos nos quais se amontoam os alunos”, porém “[...] já não se parecem mais com um convento enclausurador ou com uma prisão de muros altos e, sobretudo, pouco se assemelha ao tratamento disciplinar, rigoroso, policialesco e repressivo” (JUSTO, 2006, p. 29).

O mesmo autor afirma que, pensando a sociedade atual, se percebe que a escola está no centro de uma crise, isso foi “[...] provocada por uma mudança profunda na lógica do capitalismo atual e da cultura que o acompanha” (JUSTO, 2006, p. 28). Sendo assim,

Aquele capitalismo que antes precisava da produção fabril, da acumulação e concentração tanto das riquezas materiais como da própria mão-de-obra, confinando e concentrando as pessoas, hoje estaria com outras necessidades, tais como a intensificação do ciclo de produção e de consumo, a expansão da circulação do capital exigindo, cada vez mais de fronteiras geográficas e psicossociais, o aumento da velocidade e a movimentação cada vez maior de mercadorias, de capital, de subjetividade, de mão-de-obra e assim por diante (JUSTO, 2006, p. 30).

A sociedade que em outra hora fixava as pessoas em determinados lugares, espaços, com vínculos e laços sólidos, transforma-se. E agora está em processo de desenraizamento, com desterritorialização, com laços e vínculos pessoais frágeis. Portanto o sujeito contemporâneo não é mais “[...] fixo, identitário, mas sim aquele que vive em constante transformação de ideias, pensamentos, crenças, valores, condutas, relações afetivas” (JUSTO, 2006, p. 31).

A lógica social, empresarial e escolar também mudou. A “[...] sociedade não requer mais aquele sujeito reto, parado, coerente, previsível, controlado, comedido, estável, persistente”, mas preferencialmente “[...] um sujeito plástico, flexível, criativo, fragmentado, múltiplo, difuso, impulsivo, intempestivo, incontrolável [...]” etc, que saiba “[...] transitar de um lugar a outro, de um sentimento a outro, de um produto a outro, percorrendo todos os seus espaços interativos, alargando o máximo possível suas possibilidades afetivas” (JUSTO, 2006, p. 31). Em resumo,

É por isso que a sociedade atual não precisa mais reunir ou confinar as pessoas, colocá-las e comprimi-las num mesmo espaço. Ao contrário, ela funciona de forma mais eficiente, distanciando os indivíduos, fazendo-os circular como engrenagens capazes de executar seu movimento com autonomia e auto suficiência, ajustando-se rapidamente a cada nova exigência ou necessidade (JUSTO, 2006, p. 32).

Em meio a essas mudanças está a escola. Apesar de questionada, continua a receber crianças cada vez mais novas em seu espaço, para além de educar também cuidar, recaindo sobre ela de acordo com Justo (2006, p. 36) a “[...] responsabilidade da formação integral, ou seja, é encarregada da tarefa de cuidar do desenvolvimento da criança e do adolescente no plano cognitivo, emocional, afetivo, social, político”. A escola acaba por assumir novas funções

que anteriormente não pertenciam a ela, mas nessa nova realidade atual, sem elas não é possível promover a escolarização.

2.2.3 Legislação brasileira e a produção de maquinarias⁴

Retomando os capítulos anteriores, ao longo da história a escola foi preferencialmente frequentada por uma minoria, e no Brasil não foi diferente, apenas uma pequena parte da população tinha acesso ao ensino. Com a Revolução Industrial, surge um sistema público de escola e surgem as chamadas escolas de massa. Com a Constituição de 1988, ficou evidente que todos deveriam estar na escola. Assim,

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

O artigo “A Maquinaria Escolar”, de Varela e Alvarez-Uria (1992), é fundamental para entender como a escola primária se torna obrigatória para crianças de todas as classes sociais e como suas leis estão em permanente processo de reformulação. Isso se observa claramente fazendo relações com a atual legislação brasileira. De tempos em tempos, os artigos da Constituição são reformulados para assim darem conta de todas as demandas que surgem. Uma dessas questões citadas pelos autores refere-se à adoção de “[...] medidas concretas para tornar efetiva a aplicação da regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos dez anos” (VARELA; ALVARES-URIA, 1992, p. 69). Com essas medidas, a idade escolar das crianças, por exemplo, está cada vez menor, e iniciam na Educação Infantil, aos quatro anos.

⁴ Maquinaria: termo usado por Varela e Alvares-Uria (1992), no artigo “A Maquinaria Escolar”.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Art. 6º destaca: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996, texto digital). A escola, além de tirar as crianças pequenas do risco de trabalho infantil, também tira essas crianças das ruas, do abandono, da vulnerabilidade social que algumas esferas sociais apresentam.

Todas essas regulamentações e legislações são fatores importantes para o surgimento da escola atual (contemporânea). Assim, Varela e Alvarez-Uria (1992), definiram cinco questões pertinentes na construção do nosso modelo de escola tradicional:

1. A definição de um estatuto da infância.
2. A emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças.
3. O aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos.
4. A destruição de outros modos de educação.
5. A institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 70).

Refletindo a partir de todas as leituras que fiz sobre a escola partindo de Ariès (2012), Mosé (2013), Justo (2006), Corrêa e Preve (2011), Varela e Alvares-Uria (1992), entre outros, pude perceber essa maquinaria na qual a escola se transformou. Cada vez mais reflito sobre a educação e como esse espaço serve para a domesticação dos indivíduos que a frequentam. Questiono-me como a escola regulamenta grandes quantidades de crianças e como as políticas públicas contribuem nesse processo. Desta forma, pesquisei a legislação nacional para tentar entender como ela age sobre esse corpo social que é a escola.

Entre as legislações que abordam e regulamentam questões sobre a escola brasileira, usei nesse trabalho a Constituição Federal de 1988 e a LDB, de 1996. Referindo-se ao ensino, a Constituição Federal de 1988 declara:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade.
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 1988, texto digital).

Portanto, cabe ao Estado o dever com a educação. No Art. 208 da Constituição Federal se encontram as garantias de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
 II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
 III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988, texto digital).

Ainda garante no mesmo artigo, que “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Como também “§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988, texto digital).

Mas, a escola não pode ser pensada fora do contexto social em que está inserida, ela não existiria se não tivesse a quem ensinar. Por isso, na próxima seção, procurarei escrever sobre as famílias dos envolvidos na educação. Se as escolas através de uma legislação eficiente tiram as crianças cada vez mais

cedo da ociosidade, que pode ser considerada perigosa dentro de uma estrutura social disciplinar e vigiada, esta criança também, cada vez mais cedo, fica longe de sua família. Seja por questões legais de entrada e permanência na escola, ou seja, pela necessidade que as famílias possuem de estarem no mercado de trabalho competitivo e por vezes exaustivo, os pais acabam por não desempenhar os seus papéis fundamentais em relação à criança, fazendo com que a escola expanda cada vez mais as suas fronteiras.

2.3 As constituições familiares

Esta terceira seção tem o seu foco principal no estudo da família. Sendo o objetivo deste trabalho entender a participação da família no contexto da escola atual, eu não poderia deixar de definir o termo família, tentando compreender os processos históricos, algumas legislações educacionais que as amparam e entender qual é o contexto familiar hoje. Nesse sentido, fui usando ao longo dessa monografia preferencialmente o termo “família” em relação ao termo “pais”. Não que este não tenha sido utilizado, o que quero dizer é que, na sociedade atual, muitos podem ser os responsáveis legais das crianças, não sendo necessariamente os pais biológicos.

2.3.1 Processos históricos e breve reflexão

De acordo com Nogueira (2006, p. 159), a família é uma “Instituição social mutante por excelência”, ela “[...] apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um fato observado universalmente”. Nas últimas décadas, o termo família mobilizou vários teóricos a pensarem sobre a sua existência, entre eles Scott (2009), no seu artigo “As teias que a família tece: uma reflexão sobre o percurso da história da família no Brasil”. Para fins teórico-metodológicos, me

baseei em Ariès (2012), Nogueira (2006), Scott (2009) e Cruz (2007) na construção desta seção.

De acordo com Scott (2009, p. 14), referindo-se à complexidade que envolve a família, o estudo dos sistemas familiares não pode ser limitado a questões demográficas devido às muitas situações de vida que as famílias contemplam, como instituição básica de quase todas as sociedades. Além disso, a mesma autora, baseada em seus estudos afirma que:

Entre outras contribuições, os trabalhos produzidos apontaram a extrema variação da organização familiar latino-americana e brasileira, impondo a utilização do termo “famílias”, no plural, porque são inúmeras as possibilidades de arranjos familiares que, por sua vez, também variaram no tempo, no espaço e de acordo com os distintos grupos sociais (SCOTT, 2009, p. 16).

Assim, levando em consideração o estudo de Scott (2009), inicio a minha problematização com Ariès (2012), para entender o conceito de família ao longo dos séculos e desconstruir a ideia que se possa ter de que a família nuclear⁵ sempre tenha existido, quando na verdade a família é uma construção social que passou por profundas mudanças. As principais missões da família antiga eram conservar bens, ter um ofício comum, contar com ajuda mútua, já que sozinhos o homem e a mulher não sobreviveriam, assim como proteção da honra e das vidas (ARIÈS, 2012, p. x⁶).

Um dado curioso apresentado por Ariès (2012, p. x) indica que a família não tinha função afetiva, embora o amor existisse em alguns casos, ou seja, não havia necessidade entre cônjuges, pais e filhos de terem sentimentos um pelo outro para que existisse equilíbrio na família, e complementa: “A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (ARIÈS, 2012, p. 158), assim como:

⁵ Voltarei a esse termo mais adiante nesta monografia, quando explicarei o seu uso e o relacionarei com a escola, como sendo o tipo de família que esta idealiza e aceita a participação.

⁶ Os números das páginas são indicados em números romanos no prefácio do livro “História Social da Criança e do Adolescente”, de Ariès (2012), pois se refere a comentários que fez anos após a publicação do referente livro.

As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas, portanto fora da família, num "meio" muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação se podia manifestar mais livremente. As famílias conjugais se diluíam nesse meio (ARIÈS, 2012, p. x).

Ao final do século XVII, a escola abre possibilidades de educar os filhos das famílias, desta forma as crianças deixam de ser misturadas aos adultos e de aprender diretamente com eles e começam a frequentar um espaço específico para eles. Ficando longe das famílias, faz com que os pais comecem a se interessar pelos estudos dos filhos e iniciando um sentimento de afeição, antes não existente. "Essa afeição se exprimiu, sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação" (ARIÈS, 2012, p. xi). A partir disso, a família começa a se organizar em torno da criança, dando-lhe importância, fazendo com que os filhos saíssem do anonimato e não pudessem mais ser substituídos sem que isso causasse dor e, como consequência, diminuíssem o número de descendentes, para que eles fossem mais bem cuidados (ARIÈS, 2012, p. xi).

Ariès (2012, p. 159) faz uma correlação entre escola e família, alegando que: "O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola". Vale ressaltar que nem toda a população passou pelo mesmo sentimento no mesmo período, então:

É verdade que essa escolarização, tão cheia de consequências para a formação do sentimento familiar, não foi imediatamente generalizada, ao contrário. Ela não afetou uma vasta parcela da população infantil, que continuou a ser educada segundo as antigas práticas de aprendizagens (ARIÈS, 2012, p. 160).

Incluem-se nesse sentido as meninas, pois Ariès (2012, p. 160) frisa que "[...] a extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do século XIX". As meninas eram educadas em casas alheias pela prática e pelo costume, mais do que pela escola.

Outra questão importante quanto à origem do sentimento de família se refere ao beneficiamento do filho mais velho. Passada a segunda metade do

século XVII, essa lógica começa a ser contestada, pois prejudicava a igualdade de direitos ao apego familiar (ARIÈS, 2012, p. 161).

Em resumo, Ariès (2012, p.189) faz uma distinção entre a família medieval, a família do século XVII e a família moderna. Quanto à primeira, as crianças eram enviadas para casas de estranhos para receberem o ofício e serem aprendizes, portanto não permaneciam com os seus pais. Em relação à família do século XVII, a criança se tornou membro importante na constituição da família, com a qual os adultos se preocupavam quanto à educação, carreira e futuro. Além disso, essa família “[...] era um centro de relações sociais, a capital de uma pequena sociedade complexa e hierarquizada, comandada pelo chefe de família” (ARIÈS, 2012, p. 189). Enquanto que a família moderna, ao contrário das anteriores,

[...] separa-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos. Toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que a família (ARIÈS, 2012, p. 189).

Essa evolução, partindo da família medieval, passando pela família do século XVII até a moderna, “[...] por muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos” (ARIÈS, 2012, p. 189). De acordo com o pesquisador, “Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais” (ARIÈS, 2012, p. 189). Outra curiosidade que o sentimento de casa não existia para eles, que Ariès (2012, p. 189) afirma ser “[...] outra face do sentimento da família”.

Concomitantemente, Nogueira (2006, p.159) afirma que “[...] ao longo do tempo, a família passou de unidade de produção a unidade de consumo”. Sendo assim, alguns fatores são decisivos, como:

[...] a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social – fez com que os filhos deixassem de representar, para os pais, uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra suas inseguranças no momento da velhice (NOGUEIRA, 2006, p. 159).

O termo família é tão complexo quanto a sua origem. Mas afinal, quais famílias frequentam a escola hoje? Quais foram as mudanças ocorridas na sociedade ocidental que levaram à formação dessas famílias? Qual é o modelo de família aceito pela escola? A escola aceita da mesma forma todas as famílias? Por que muitos autores tentam tipificar as famílias? Que diferença faz saber qual o tipo que frequenta a escola? Essas questões são muito complexas e possivelmente ficarei sem respostas para as minhas dúvidas, mas, como pedagoga, considero a necessidade de rever os conceitos e as verdades que as escolas carregam. Verdades essas muitas vezes impregnadas no corpo social, e que precisam ser pensados com um olhar crítico, de incômodo, de não aceitar tudo o que a sociedade impõe.

Com essas dúvidas, encontro na pesquisa de Cruz (2007) indignações, que afirmam que o tipo de família idealizada pela escola seria a família nuclear. Pergunto-me com base em quais conceitos se pode afirmar que um modelo de família é melhor do que outra? Essa ideia foi construída historicamente, por uma sociedade que prezava a ordem, como se tudo aquilo que saísse do padrão passasse a ser um problema. Nesse sentido, a autora em estudo contribui, afirmando que a família nuclear não existe de forma isolada e coexiste: “[...] hoje, com uma diversidade de tipologias familiares: monoparental, reconstituídas, casais gays, essas, para citar algumas das muitas existentes em nossa complexa sociedade ocidental” (CRUZ, 2007, p. 29). A mesma autora volta a retratar essa questão, que envolve tipos de famílias e, nesse sentido, apresento a citação a seguir usando-a como exemplo para problematizar a escola. Conforme esse autor,

São diversas as tipologias familiares encontradas nas redes municipal e estadual de ensino. Dentre essas tipologias, podemos citar algumas: nucleares (pai, mãe, filho ou filhos), reconstituídas (casais separados que contraem novas núpcias, muitas vezes juntando filhos do casal anterior e gerando outros), monoparentais (chefiadas por mulheres ou homens), casais gays que vêm reivindicando o direito de constituir uma família do tipo nuclear (pai e pai ou mãe e mãe), com filhos adotivos ou naturais, entre outras. Essa multiplicidade de tipologias familiares vem sendo diluída, pelo menos no que se refere às intenções da escola, num único modelo – a família nuclear (CRUZ, 2007, p. 32).

Quando afirmamos existir um só modelo de família, ou pior, quando a consideramos como ideal, mascaramos, ignoramos ou escondemos “[...] outros arranjos familiares que vêm sendo forjados no decurso da história da humanidade, além de levar a uma tendência à naturalização” (CRUZ, 2007, p.34). Sendo assim,

A tendência à naturalização da família, tanto no nível do senso comum quanto da própria reflexão científica, que leva à identificação do grupo conjugal como forma básica e elementar de toda família e à percepção do parentesco e da divisão de papéis como fenômenos naturais, criou, durante muito tempo, obstáculos de difícil transposição para sua análise (CRUZ apud BRUSCHINI, 2007, p. 34).

Fonseca (1999, p. 3) indica que a família nuclear, associada à unidade doméstica (pai, mãe, filhos do casal), foi colocada ao longo dos tempos como sendo a mais “[...] natural, mas também única forma sadia de organização familiar e que desvios do ideal implicariam em sérios riscos para a saúde mental dos jovens”. O que muito me preocupa é como hoje, em pleno século XXI, algumas dessas concepções equivocadas ainda possuem força nos discursos internos das escolas. Como podemos mudar isso? Lembrando que essa nomenclatura foi designada por uma classe social que valorizava o casamento até o fim da vida, oriunda de crenças religiosas.

Em continuação aos meus estudos sobre as famílias, encontrei aspectos positivos. Referindo-se à democratização, as famílias passaram de hierárquicas para igualitárias, “[...] fazendo com que cada vez menos a posição e o poder de cada membro no grupo familiar se assente em elementos estatutários, como o sexo e a idade” (NOGUEIRA, 2006, p. 160), ou pela “[...] subordinação dos mais novos aos mais velhos e da mulher ao homem” (NOGUEIRA, 2006, p. 160). Porém, a mesma autora frisa que na família contemporânea a ideia de respeito não desapareceu, apenas mudou o seu sentido, fazendo com que seja direito de todos os indivíduos independente de ser pai, mãe ou os filhos (NOGUEIRA, 2006).

Entre as principais problematizações na atualidade que fazem referência à família se encontra o fato de que esta estaria em crise, assim como a escola. Penso, após todos esses anos no curso de Pedagogia, que essa crise que está

acontecendo é normal. Na verdade as pessoas perceberam que se pode problematizar as instituições que nos foram apresentadas como as verdadeiras e encontrar novas respostas, ou até mesmo mais perguntas.

Fonseca, em 1999, já tinha essa preocupação, afirmando que a família “[...] no mundo “pós-moderno”, foi de tal modo descaracterizada que atualmente não tem mais nem definição nem função” (FONSECA, 1999, p. 4). Eu, particularmente, acredito que não se pode generalizar tanto essa questão, não se pode afirmar com tanta veemência que não tem definição e nem função. As famílias para mim, independentes de sua constituição, possuem sim funções importantes na sociedade. Uma forma de demonstrar essa importância se encontra na Constituição Federal de 1988, no “Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”, assim como, “§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (BRASIL, 1988, texto digital).

Na nossa sociedade atual “Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade” (NOGUEIRA, 2006, p. 161). Na atual legislação brasileira, se encontra o dever da família com o processo de escolaridade da criança. Assim, a família se encontra ao lado da escola no que diz respeito à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação possui vários artigos com essa temática, sendo alguns deles:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

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

Além disso, a legislação brasileira deixa claro, no artigo 12 da LDB, que os estabelecimentos de ensino devem: “VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996, texto digital). No Artigo 13, cabe aos docentes incumbir-se

quanto a “VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996, texto digital).

Em suma, procurei neste capítulo apresentar um breve histórico sobre a família. Iniciei com Ariès (2012), trazendo a família na Idade Média. Após, tentei problematizar o porquê de alguns autores definirem os tipos de família e qual a importância (se é que existe essa importância) em saber quais são esses tipos. Além disso, questioneei o fato de a família nuclear ser considerada como idealizada pela escola, concluindo com a legislação brasileira e sua relevância para as famílias.

2.4 Aproximações do conceito de participação com o processo de Gestão Democrática

Esta quarta seção se inclinou em tentar compreender os meus objetivos específicos para este trabalho, que resumem-se em estudar as aproximações do conceito de participação com o processo de gestão democrática e investigar, teoricamente, quais as formas de participação da família no ambiente escolar.

A gestão educacional tem sido alvo de estudo na atualidade, pela sua importância na organização e efetivação de espaços escolares que façam diferença na sociedade. Para isso, primeiramente, busco definir o que significa o termo gestão educacional. De acordo com Esquinsani *et. al.* (2006, p. 13) a gestão educacional pode ser entendida como “[...] processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. Melo e Cóssio (2006) definem o tema, a partir da consulta ao dicionário eletrônico Houaiss (2003), como sendo:

Ato ou efeito de gerir, administrar, gerenciar(...) etimologicamente, a palavra gestão vem do latim, em que seu antepositivo “*gest-*”, como *gestio*, *ónis* significa a ‘ação de administrar, dirigir; gerência; gestão’, acrescido da ideia de *gestus*, *us*, que remete a ideia de movimento; atitude, gesto, (...) e da palavra gestor, *óris*, que nos leva ao significado daquele ‘que traz ou leva novas, difamador, delator; administrador, gestor’ (MELO; CÓSSIO, 2006, p. 35-36).

O termo gestão educacional ganhou evidência a partir da década de 1990, tanto na literatura como no contexto educacional. Assim, o conceito de gestão é um novo “[...] entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto” (LUCK, 2006, p. 34).

Para que exista uma gestão escolar de qualidade, deve haver o comprometimento e a participação efetiva de todos os integrantes da escola, para assim formar uma equipe de gestão, que compartilha a tomada de decisões juntamente com o dirigente legal da instituição escolar. Desta forma, Luck (2006) defende:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LUCK, 2006, p. 35-36).

A LDB também define a gestão escolar nos artigos 3º, incisos 14 e 15, e garante através de legislação a gestão democrática no ensino, conforme a seguinte citação:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, texto digital).

Vale ressaltar que, embora se busque uma gestão democrática e participativa, em que todos participem de todas as etapas e decisões, a resposta final cabe preferencialmente ao diretor da escola, como afirma Paro (2008a, p. 132): “[...] a última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo da hierarquia, visto como representante da lei e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem”. Em consonância, Luck (2011) vai escrever que:

[...] é importante que a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo interapoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca, por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações do enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social (LUCK, 2011, p. 30).

A participação nas escolas pode ocorrer de diferentes formas e ser evocada em várias circunstâncias, “[...] indo desde a simples presença física em um contexto até o assumir responsabilidades por eventos, ações, situações e resultados” (LUCK, 2011, p. 31). Além disso, ainda acrescenta que:

A participação tem sido exercida sob inúmeras formas e nuances no contexto escolar, desde a participação como manifestação de vontades individualistas, algumas vezes camufladas, até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional, traduzida em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos (LUCK, 2011, p. 35).

Ainda sobre as formas de participação na escola, Luck (2011, p. 35) frisa que podem ser identificadas algumas mais frequentes, como por exemplo: “a) participação como presença, b) a participação como expressão verbal e discussão, c) a participação como representação política, d) a participação como tomada de decisão, e e) a participação como engajamento”.

A participação como presença pode ser identificada quando pais, alunos, professores e demais integrantes das escolas participam fisicamente de alguma situação sem que exerçam voz ativa, ou seja, apenas estão presentes. Luck (2011, p. 37) deixa claro que: “Devida à atuação passiva e de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não como participantes ativos, pois não

atuam conscientemente para construir a realidade de que fazem parte”. Esse é um tipo falso e inadequado de participação.

A participação como expressão verbal e discussão de ideias, ocorre quando: “A oportunidade que é dada às pessoas de expressarem suas opiniões, de falarem, de debaterem, de discutirem sobre ideias e pontos de vista [...] é considerado como espaço democrático de participação” (LUCK, 2011, p. 39). Um dos principais e recorrentes fatos que podem ocorrer quanto a esse tipo de participação pode ser o de que os integrantes expressem verbalmente suas ideias, mas que nenhuma decisão seja tomada, ou pior, que esta decisão já foi previamente tomada e a reunião ocorra apenas como mera sistematização.

A participação como representação “[...] é considerada como uma forma significativa de participação”, na qual as ideias, as expectativas, os valores, os direitos “[...] são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim” (LUCK, 2011, p. 41). Esse tipo de participação é necessária, de acordo com a autora, quando o grupo de envolvidos é muito grande. Nas escolas podem ser os conselhos escolares, associações de pais e mestres ou grêmios estudantis. Mas essa participação também é criticada por Luck (2011), pois também se trata de uma falsa participação, porque o indivíduo dá poder a outra pessoa para delegar em seu nome.

A participação como tomada de decisão está sendo associada com frequência “[...] a preocupação com a solução de problemas definidos anteriormente pelo dirigente da escola e sobre os quais os demais membros da comunidade escolar deixam de ser envolvidos na análise de seu significado” (LUCK, 2011, p. 44). Assim, essa tomada de decisões fica restrita por vezes a questões operacionais da escola.

Já a participação como engajamento,

[...] representa o nível mais pleno de participação, sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas (LUCK, 2011, p. 47).

Sabe-se, até aqui, que os pais participam na escola e que a gestão democrática, por vezes, promove essa participação. Na última sessão teórica deste trabalho busquei fazer um “fechamento” de tudo o que escrevi até o momento, além de averiguar se a participação da família na escola sempre foi a mesma ou se houve mudanças.

2.5 Participação da família na escola

Na quinta e última seção do referencial teórico, tenho como objetivo compreender se a participação da família no contexto escolar foi se modificando ao longo dos anos.

De acordo com as leituras que realizei, percebi que o governo brasileiro, por dois momentos, criou iniciativas para aproximar a família da escola. Nesse sentido, Nogueira (2006) traz duas reportagens que tiveram grande repercussão entre a população brasileira, sendo a primeira:

a) em 24 de abril de 2001, o Ministério da Educação (MEC) lançou, pela televisão e com o auxílio de artistas famosos, o “Dia Nacional da Família na Escola”, que deveria realizar-se, a cada semestre, nos estabelecimentos públicos de ensino. A programação do evento deveria ficar a critério de cada estabelecimento, mas o espírito da proposta era de que se estabelecesse, esse dia, um trabalho em parceria com os pais. Além de um kit, contendo cartaz, folder, adesivos da campanha etc., o MEC distribuiu, nas escolas públicas, uma cartilha intitulada Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças, que fornece sugestões de como as famílias podem, no cotidiano doméstico, contribuir para a formação dos filhos, em casa, por meio de atividades de extensão da sala de aula (NOGUEIRA, 2006, p. 156).

O segundo movimento, de acordo com a mesma autora, ocorreu três anos após:

b) entre dezembro de 2004 e janeiro-fevereiro de 2005, o mesmo Ministério da Educação veiculou, em todo o território nacional e também através da mídia eletrônica, uma campanha publicitária conclamando as famílias brasileiras, usuárias da escola pública, a receber em seus domicílios os pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a responder suas perguntas acerca da opinião e do grau de satisfação com relação ao serviço público escolar que recebem no Ensino Fundamental e Médio (NOGUEIRA, 2006, p. 156).

Não encontrei vestígios quanto à eficiência e resultados desses programas. Nogueira (2006, p. 157) afirma que as famílias estão com mais desejo de participar ativamente na escola e começam a ver essa participação como um direito democrático, isso “[...] significa também que a contrapartida do Estado vem se dando no sentido de incentivar tal envolvimento e de criar mecanismos para que ele se viabilize” (NOGUEIRA, 2006, p. 157).

A mesma autora, usando literatura sociológica sobre o tema participação da família na escola, acredita que “[...] no passado, as relações entre a família e a escola eram bem menos frequentes e, sobretudo, mais restritas em sua natureza, isto é, o campo e o teor das trocas eram bem mais limitados” (NOGUEIRA, 2006, p. 163). Assim, Nogueira (2006), partindo de estudos em Montandon (2001) sobre o assunto, frisa que no ao final do século XIX e início do século XX,

[...] a maioria das famílias não se relacionava com a escola pública, nem tinha meios para expressar ou fazer valer, enquanto grupos distintos, uma atitude crítica. As autoridades escolares preocupavam-se pouco com as suas opiniões. (...). Assim, em geral os pais não eram admitidos na esfera escolar e as relações família escola, tal como as preconizamos atualmente, não existiam nas cidades. E, se é verdade, que no quadro de comunidades mais pequenas como as vilas ou aldeias, o professor, principalmente o do primeiro ciclo, desempenhava um papel mais alargado do que nas cidades e estabelecia relações com as famílias, não podemos pensar que nas zonas rurais os pais tinham uma maior intervenção no plano pedagógico do que nas cidades (MONTANDON apud NOGUEIRA, 2006, p. 163).

Para Nogueira (2006, p. 163), seria um erro pensar que essa relação não existia, “Embora, no passado essa relação fosse seguramente mais

esporádica, menos intensa e de natureza diferente”. Ocorrem no histórico de participação familiar três processos, sendo o primeiro o de aproximação, nele “[...] escola e família intensificam suas relações de modo nunca antes conhecido. A presença dos pais no recinto escolar e sua maior participação em determinadas atividades tornam-se mais comuns” (NOGUEIRA, 2006, p. 164), fazendo com que essa relação se amplie para além da participação em associações de pais e mestres e reuniões:

Hoje há palestras, cursos, jornada se “festas da família”, a agenda escolar do aluno, os bilhetes, os contatos telefônicos, as conversas na entrada e na saída das aulas e ainda, segundo Perrenoud (1995), a mais importante das formas de contato: a própria criança, através da qual se dá grande parte da comunicação (NOGUEIRA, 2006, p. 164).

O segundo é decorrente do primeiro e se refere a “[...] individualização da relação” (NOGUEIRA, 2006, p. 164), aproximando pais da escola, em conversas informais. O terceiro processo citado pela autora seria quanto à redefinição dos papéis. Dessa forma,

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras (NOGUEIRA, 2006, p.164).

Quem definia os limites de aproximação entre família e escola eram as instituições escolares, pois acreditavam que o lugar dos pais não era na escola, não poderiam fazer críticas e tampouco questionar a pedagogia usada pela escola. Talvez por isso, na atualidade, apesar da abertura que as escolas dão aos pais, alguns temem em participar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O problema de pesquisa que investiguei no desenvolvimento deste trabalho buscou analisar “Qual a participação da família na escola contemporânea?”. De acordo com Gil (2010, p. 29), toda pesquisa acadêmica “[...] requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser classificado como pesquisa bibliográfica”. Dessa forma, este trabalho apresenta no segundo capítulo, “Compreendendo os caminhos da participação familiar nas escolas”, dividido em cinco seções, uma revisão bibliográfica sobre o assunto em estudo, e tem “[...] o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema” (GIL, 2010, p. 30).

A partir desse capítulo, apresento como se deu a continuidade da minha pesquisa. Escolhi para a metodologia a abordagem de pesquisa qualitativa. Essa escolha ocorreu tendo em vista a importância da pesquisa qualitativa, pois, quando pensamos “[...] em educação não podemos somente nos deter em aspectos quantitativos” (GONZAGA, 2011, p. 69). Em consonância, Minayo (2008, p. 21) destaca:

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos [...]” (MINAYO, 2008, p. 21)

Ressalto que optei por esse modelo de pesquisa por acreditar que “[...] incorpora o que os participantes dizem, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como são expressas por eles mesmos” (GONZAGA, 2011, p. 70). Corroborando com essa opinião, encontrei Creswell (2007, p.184), que defende que: “A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados”. Assim como Goldenberg (2013), que afirma:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los [...] (GOLDENBERG, 2013, p. 53).

Levando em conta essas definições de pesquisa qualitativa e observando o meu problema busquei uma escola que pudesse me auxiliar na pesquisa. Optei por uma escola Estadual de Ensino Fundamental, em um município do Vale do Taquari/RS. Em linhas gerais, esse trajeto se inicia no mês de junho do ano corrente, quando entrei em contato com a instituição, explicando o meu interesse em realizar o meu estudo naquele espaço e apresentei o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ver apêndice A) para a diretora, assinado em duas vias.

Pensando na definição de qual modalidade de pesquisa usaria na monografia, encontrei em Gil (2010) a fundamentação teórica que me indicou o estudo de caso como sendo o mais propício. Assim, quanto ao estudo de caso: “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2010, p 37).

Vale ressaltar que o estudo de caso diz respeito somente a uma determinada realidade, ou seja, a escola em que fiz a pesquisa. Ele não pode ser generalizável e os resultados dizem respeito somente ao contexto estudado.

Quanto à coleta ou geração de dados, os estudos de caso “requerem a utilização de múltiplas técnicas” (GIL, 2010, p. 119). Isso ocorre “[...] para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados” (GIL, 2010, p. 119). Nesse sentido, realizei primeiro um estudo aprofundado daquela realidade com análise do documento legal da escola, o PPP; depois, entrevistas com professoras e equipe diretiva (ver apêndice C)⁷ e questionários enviados para as famílias dos alunos (ver apêndice D).

Passado o primeiro contato⁸ com a escola, elaborei os meus questionários e as entrevistas. As visitas foram agendadas por telefone, no mês de agosto, em que conversei diretamente com a diretora, que combinou horários para a realização da minha pesquisa. A mesma também autorizou a realização deste estudo em três diferentes turmas: Pré-escola nível A/B, Terceiro ano e Quinto ano.

No primeiro dia, relatei brevemente o estudo teórico feito até o momento, mostrei os meus questionários a serem enviados aos pais e solicitei o Projeto Político Pedagógico da instituição. A escolha pela pesquisa documental foi a de analisar se nesse documento é descrito algo relacionado à participação da família ou comunidade escolar nas decisões da escola, e ainda perceber como esta se organiza quanto à gestão democrática. De acordo com Gil (2010, p. 122), “a consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo de caso [...]”, pois esses documentos determinam como as instituições se organizam, se estruturam e descrevem cargos e funções.

Passada essa conversa inicial, nos encaminhamos às salas de aula, para que eu pudesse conversar com as professoras das turmas, com os alunos e entregar os questionários que seriam enviados às famílias. Optei pelo questionário, pois se tornaria quase inviável, em curto prazo de tempo, realizar uma entrevista com todos esses familiares. Para Lakatos e Marconi (2001, p.

⁷ Estes instrumentos de coleta de dados serão explicados na sequência deste texto.

⁸ Que ocorreu no mês de junho de 2016.

201), o “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Além disso,

O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 202-203).

Esse instrumento de pesquisa teve doze perguntas abertas e fechadas, com as alternativas Sim, Não e Comente a resposta. Foram enviados para as famílias das crianças das turmas de Pré-escola nível A e B, Terceiro ano e Quinto ano. A escolha pelo instrumento de geração de dados questionário ocorreu pela vontade de descobrir se na medida em que o nível escolar aumenta, as famílias deixam de participar da/na escola. As perguntas abertas, de acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 204): “Também são chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”. Enquanto que as perguntas fechadas, “[...] são denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: *sim* e *não*” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 204, grifo dos autores).

Passada uma semana desse contato inicial com o contexto escolar escolhido para a investigação, novamente entrei em contato com a escola e combinei a próxima visita. Nesse dia, além de recolher⁹ os questionários, realizei as entrevistas com as professoras referências das turmas e com a equipe diretiva, após estas assinarem o Termo de Consentimento Informado em duas vias, que está no Apêndice B deste trabalho. Como estavam no turno de trabalho, as entrevistas ocorreram de forma muito rápida, devido ao pouco tempo que as profissionais possuíam de intervalo. Pois, conforme a direção, as professoras não poderiam permanecer comigo durante o horário de aula para não prejudicar as crianças, e sim somente no período do recreio.

⁹ Digo “recolher”, pois as professoras, assim que recebiam o retorno dos questionários por parte das famílias, juntaram em uma pasta e deixaram na secretaria da escola. Sendo assim, no dia de recolher estavam organizados por turma e prontos para serem retirados. Mesmo assim, passei nas salas de aula e agradei a todos que contribuíram.

Para selecionar os participantes levei em conta alguns critérios, sendo um deles “[...] verificar a representatividade dos participantes” (GIL, 2010, p. 123). De acordo com Gil (2010), é preciso garantir que os entrevistados possam dar informações apropriadas, precisam estar envolvidos com o tema de estudo. Dessa forma, fiz o estudo com professoras atuantes nas turmas em que entreguei os questionários, ou seja, na Pré-escola nível A e B, Terceiro ano e Quinto ano¹⁰ e duas integrantes da equipe diretiva, sendo elas a diretora e a vice-diretora da tarde.

Partindo do pressuposto de que tais entrevistas contribuiriam para a qualificação deste trabalho ressalto que, para preservar a identidade dos participantes deste estudo, os dados relativos a estes foram mantidos em sigilo, assim como o nome da escola que colaborou para esse processo. Para fins da análise dos dados, realizada no capítulo seguinte, denominei as participantes como Professora A (Pré escola), Professora B (Terceiro ano) e Professora C (Quinto ano), Gestora A (diretora) e Gestora B (vice diretora).

Quanto à escolha pela entrevista como processo de geração de dados, ocorreu pela sua credibilidade. Assim:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 195).

Concomitantemente, Chemin (2015, p. 65) frisa que as entrevistas são uma “[...] técnica de obtenção de informações instantâneas realizada de forma presencial ou à distância (telefone, videoconferência etc.), em que o investigador formula perguntas para conseguir dados para seu problema”. Quanto ao tipo de entrevista, optei pela semipadronizada ou semiestruturada, em que “[...] são acrescentadas perguntas ao roteiro prévio na medida em que ocorrem novos aspectos na entrevista” (CHEMIN, 2015, p. 66). Essa escolha

¹⁰ Essa professora no turno da manhã integra a equipe diretiva, exercendo o cargo de vice-diretora.

ocorreu tendo em vista que a pesquisa semiestruturada dá a liberdade e flexibilidade de acrescentar perguntas no decorrer das entrevistas, após o surgimento de novos questionamentos que não estavam previstos no momento de elaboração das questões.

As entrevistas foram realizadas individualmente no espaço da secretaria da escola e, para facilitar a conversa e manter a veracidade da fala, foram gravadas com o meu celular, após a aceitação das participantes. Posteriormente ao encontro, os áudios foram transcritos conforme falados, apenas excluindo-se alguns vícios de fala como “hum” ou outras gírias usadas. Devido ao pouco tempo para o diálogo, algumas respostas foram rápidas e pouco objetivas, ficando subentendidas algumas questões e, inclusive, as entrevistadas foram contraditórias em seu próprio depoimento. Durante a transcrição, percebi que eu poderia ter interferido com mais questionamentos.

Após a aplicação do questionário com os familiares e entrevistas com os professores e com a equipe diretiva e investigação dos documentos da escola, comecei a análise e interpretação desses dados, que para Gil (2010, p. 122) são “[...] um processo que nos estudos de caso se dá simultaneamente à sua coleta. A rigor, a análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação e a primeira leitura de um documento”. Como também,

A forma tradicional de análise dos estudos de caso consiste na identificação de alguns tópicos-chave e na conseqüente elaboração de um texto discursivo. É recomendável, no entanto, a elaboração de instrumentos analíticos para organizar, sumarizar e relacionar os dados. Dentre os instrumentos, os mais utilizados são as matrizes e os diagramas. As matrizes são arranjos constituídos por linhas e colunas e linhas que possibilitam rapidamente o estabelecimento de comparações entre os dados. Os diagramas são representações gráficas, por meio de figuras geométricas, como pontos, linhas e áreas, de fatos, fenômenos e das relações entre eles (GIL, 2010, p. 123).

Como instrumento analítico, no próximo capítulo deste trabalho, fiz o uso de matrizes (gráficos), tabela e texto discursivo para efetuar a comparação de dados, referentes ao questionário aplicado aos familiares, às entrevistas e análise do PPP da escola.

4 ANALISANDO OS CAMINHOS PARTICIPATIVOS

Este capítulo se debruça em analisar os dados gerados durante o estudo de caso. Dessa forma, começa com a contextualização da escola, análise do Projeto Político Pedagógico, perpassando pelas entrevistas e questionários aplicados às famílias.

4.1 Contextualizando a escola investigada

A exploração dos dados gerados durante o estudo de campo realizado na escola começa pela análise do Projeto Político Pedagógico, pois esse instrumento ajuda a conhecer melhor a instituição, as suas propostas e como se organizam. O estabelecimento de ensino no qual realizei o estudo é uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada no Vale do Taquari/RS. Em termos de organização e estrutura, oferta atendimento na Educação Infantil (pré-escola)¹¹, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, no período matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos nos anos finais do Ensino Fundamental no período noturno.

¹¹ Que é do município, mas a escola cedia o espaço da sala de aula, e as suas regras são as da escola estadual.

A instituição atende a um número total de 280 alunos e conta com 18 professores, distribuídos na Pré-escola (um), Anos Iniciais (cinco), Anos Finais e EJA (doze). A equipe pedagógica é composta por sete profissionais que distribuem suas funções por turnos, sendo elas: diretora; vice-diretora do turno da manhã, vice-diretora da tarde; vice-diretora da noite, supervisora Pedagógica no turno da manhã; pedagoga no turno da tarde; supervisora pedagógica no turno da noite; e secretária.

Sobre as características físicas, apesar de sua estrutura antiga, encontra-se em bom estado de conservação. A mesma possui sala de direção, sala de professores, biblioteca e salas de aula climatizadas, com rampas de acesso para todas as salas, uma boa iluminação e são bem higienizadas.

A escola possui recursos tecnológicos em todas as salas de aula, como televisão, rádio portátil, DVD, lousa digital e *data show*, que são utilizados para complementar as aulas. A escola também possui amplo espaço recreativo, onde são disponibilizados jogos de mesa para a interação dos alunos.

A seção seguinte aborda a análise do PPP da instituição, com base nas inquietações desta pesquisa, que são averiguar se a instituição trabalha com gestão democrática e como a família participa do contexto escolar.

4.2 O Projeto Político Pedagógico: a identidade da escola

O Projeto Político Pedagógico reflete a visão do ser humano que a escola quer formar, sendo que relata a autonomia da escola e a capacidade que tem para delinear a sua identidade, levando em conta a escola como um espaço público, de debate, de diálogo com reflexão coletiva (VEIGA, 1998, p. 2). De acordo com Veiga (1998), é na escola que ocorre a concepção, a realização e avaliação do Projeto Político Pedagógico, com base nos alunos e na comunidade. É o PPP que explica como a escola pensa e trabalha e como

promove uma gestão participativa, de tomada de decisões, assunto esse que muito me interessa nessa pesquisa. Assim:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998, p. 2).

Levando em consideração a importância que o Projeto Político Pedagógico representa para as escolas, busquei através de sua leitura problematizar as questões que envolvem a família e a gestão democrática, ao mesmo tempo em que trago autores que conversam com essas indagações.

Início a problematização com os objetivos da escola, sendo que entre eles destaco: *“Direcionar ações educativas visando uma gestão democrática e qualificada para os próximos anos”* (PPP da escola). Para entender essa questão, busquei em Veiga (1998, p. 4) a definição de gestão democrática como sendo um princípio conceituado pela Constituição Federal brasileira, que “[...] abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira”. Para tanto:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1998, p. 4).

Concomitantemente, encontrei no PPP outras duas concepções, sendo elas: *“O debate sobre as possibilidades de reformulação das práticas, tem envolvido o conjunto de educadores da intuição juntamente com a comunidade escolar”* (PPP da escola); *“Socializa as decisões visando uma gestão democrática”* (PPP da escola). Ambas as questões necessitam da participação da comunidade, das famílias, dos professores, dos alunos, etc., para que de fato aconteçam. Nesse sentido, além de averiguar a gestão participativa, Veiga

(1998) também problematiza o termo socializar, como ilustra a seguinte afirmação:

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 1998, p. 4).

Veiga (1998) também afirma que na busca da gestão democrática se inclui, obrigatoriamente, uma ampla participação dos representantes da escola nas decisões e ações administrativo-pedagógicas que ali são desenvolvidas. Dessa forma, o PPP da escola traz a seguinte escrita: *“É a partir do entendimento dessa realidade que se pode vislumbrar uma gestão escolar, em que a participação no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar se dê, efetivamente democrática”*.

Em concordância, visando à participação dos envolvidos na escola, o documento ainda aborda: *“Socialização das decisões, tendo a participação coletiva do Conselho Escolar, CPM, Direção, Professores e funcionários onde planejam o andamento da escola, em questões pedagógicas e administrativas [...]”*. Teoricamente, o processo de decisão pode ser definido também quanto a sua estrutura administrativa, que “[...] adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão” (VEIGA, 1998, p.10).

A participação democrática na escola é percebida também nos seguintes trechos, quando cabe a escola: *“Administrar verbas do Repasse Estadual, FNDE e CPM, manter o prédio escolar, tomando decisões com o Conselho Escolar e Círculo de Pais e Mestres [...]”*, ou ainda quando afirmam que visam aos profissionais da escola:

[...] propostas educacionais que valorizam a sua formação reconhecendo sua capacidade de participar, analisar, propor e decidir sobre as ações cotidianas, revendo as práticas e as teorias, produzindo novos conhecimentos pra transformá-las e aprimorá-las (PPP da escola).

Em suma, ficou evidente neste documento que a escola se preocupa em manter as famílias próximas a ela, participando das decisões e socializações de propostas, promovendo uma gestão democrática.

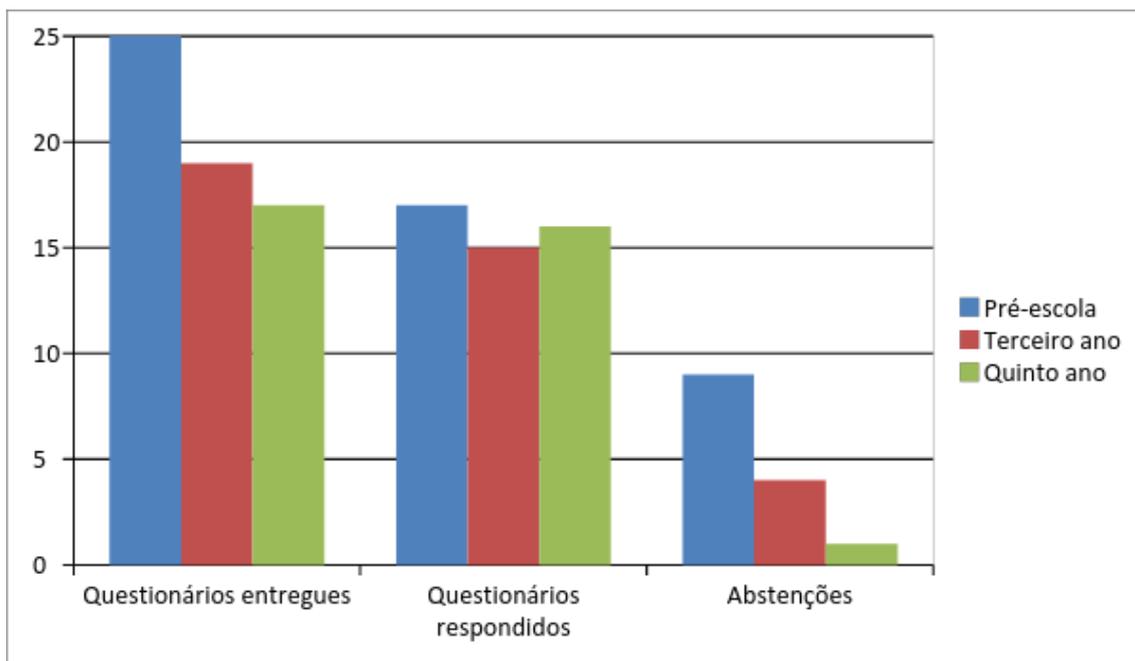
Para dar credibilidade às informações obtidas a partir da leitura do PPP da Instituição, inicio, na seguinte seção, a análise dos dados alcançados com os instrumentos de pesquisa aplicados na escola. A minha intenção é compreender se realmente o que diz no documento legal da escola acontece na prática do dia a dia. Ou seja, investiguei se as famílias participam do contexto escolar, e, ainda, procurei ouvir os depoimentos dos professores quanto a essa questão.

4.3 Entre trilhos e caminhos: possibilidades de participação

Partindo desse primeiro contato com a escola, que foi analisar o Projeto Político Pedagógico, passarei agora para os registros de pesquisa de campo, com análise dos questionários e entrevistas. Foram entregues, no total, 62 questionários, sendo 26 para a turma da Pré-escola nível A/B, referente à Educação Infantil, 19 para o Terceiro ano e 17 para a turma do Quinto Ano, ambos do Ensino Fundamental da mesma escola. Quanto ao índice de retorno, considere muito bom, sendo que no total das três turmas retornaram 48 (17 na Pré-escola, 15 no Terceiro ano e 16 no Quinto ano). Os questionários que não retornaram marquei como abstenções, como ilustra o gráfico¹² a seguir:

Gráfico 1- Número de questionários respondidos

¹² O gráfico se baseia em números inteiros, que marcam o total de questionários entregues e respondidos por cada turma.



Fonte: elaborado pela autora (2016)

Observando o gráfico, podemos perceber, numa primeira perspectiva, que a hipótese de as crianças menores terem mais participação da família na escola de fato não se concretiza, já que a turma da Pré-escola teve o menor índice de retorno entre as três turmas observadas. Vale ressaltar que vários podem ser os fatores ou entraves para o não retorno dos questionários, como por exemplo: como são crianças menores podem ter os perdido ou esquecido de entregá-los aos pais; medo de não saberem do que se tratava, já que ainda não são alfabetizados e por eventual motivo podem não ter compreendido a proposta no momento em que expliquei à turma e terem ficado receosos em pedir mais detalhes etc. Essas são meras especulações, já que vão ao encontro de uma conversa informal que tive com a Professora A, dias após as entrevistas, na qual ela afirma que *“Até achei pouco, porque são mais participativos”*, como também destacou: *“Alguns me perguntaram o que era. Não entenderam”*.

Para ilustrar de forma mais clara a minha pesquisa, o quadro a seguir traz as informações obtidas nos questionários, ressaltando que usei somente o número de questionários que tive retorno e coloquei em porcentagem, com base nos 100% as respostas de Sim, Não, Ambas ou Abstenções, já que são totais diferentes, de acordo com as três turmas.

Quadro 1- Respostas dos questionários enviados às famílias

	Sim			Não			Ambas			Abstenção		
	%			%			%			%		
Turmas	Pré	3°	5°									
Participam de atividades na escola?	64.7	60	93.75	35.29	40	6.25	-	-	-	-	-	-
Participam da avaliação dos professores e direção?	52.94	73.33	87.5	41.17	20	12.5	-	-	-	5.88	6.66	-
Participam da organização do calendário escolar?	11,76	20	6.25	82.35	73.33	93.75	-	6.66	-	5.88	-	-
Participam da organização de festas na escola?	29.41	20	68.75	70.58	80	31.25	-	-	-	-	-	-
Auxiliam no tema de casa dos seus filhos?	100	93.33	93.75	-	6.66	6.25	-	-	-	-	-	-
Participam da angariação de fundos para a escola?	94.41	93.33	81.25	5.88	6.66	12.50	-	-	-	-	-	6.25
Em reuniões expressam suas opiniões?	88.23	80	68.75	11.76	-	25	-	-	-	-	-	6.25
Participam de reuniões escolares?	82.35	100	75	5.88	13.33	25	-	6.66	-	11.76	-	-
A escola solicita a opinião para decidir algo relacionado a ela?	64.7	53.33	50	23.52	26.66	50	-	13.33	-	5.88	6.66	-
Participam de associações de pais e mestres, conselhos escolares, entre outros?	23.52	26.66	75	70.58	73.33	25	-	-	-	5.88	-	-
A escola oportuniza espaço para as famílias expressarem suas opiniões?	76.47	73.33	87.5	17.64	20	12.5	-	6.66	-	5.88	-	-

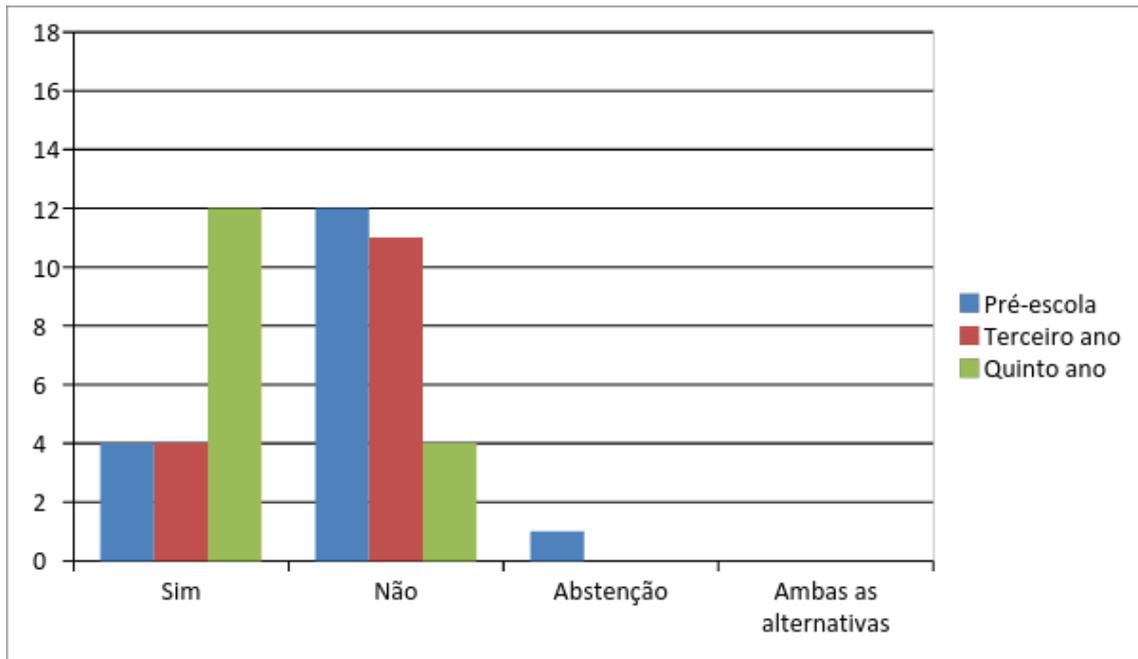
Famílias se consideram participativas?	94.11	86.66	87.5	5.88	13.33	12.5	-	-	-	-	-	-
---	-------	-------	------	------	-------	------	---	---	---	---	---	---

Fonte: elaborado pela autora (2016)

Em uma análise sucinta percebi que as opções “Sim” e “Não” tiveram mais respostas do que as opções “Ambas” e “Abstenções”. Outra questão curiosa é o fato de que os pais do Quinto ano praticamente não realizaram comentários, apenas marcaram entre as alternativas. Além disso, o interessante dessa pesquisa se refere ao fato de que praticamente todas as respostas são convergentes entre as três turmas, com uma porcentagem aproximada. Porém, tiveram duas questões que divergiram das demais. A participação na organização de festas e eventos para a escola e a participação em Conselhos escolares, associações de pais e mestres, entre outros, acentuaram que as famílias do Quinto ano, marcaram mais Sim, em relação às outras duas turmas, nas quais prevaleceu o Não. Os gráficos¹³ abaixo ilustram a afirmação:

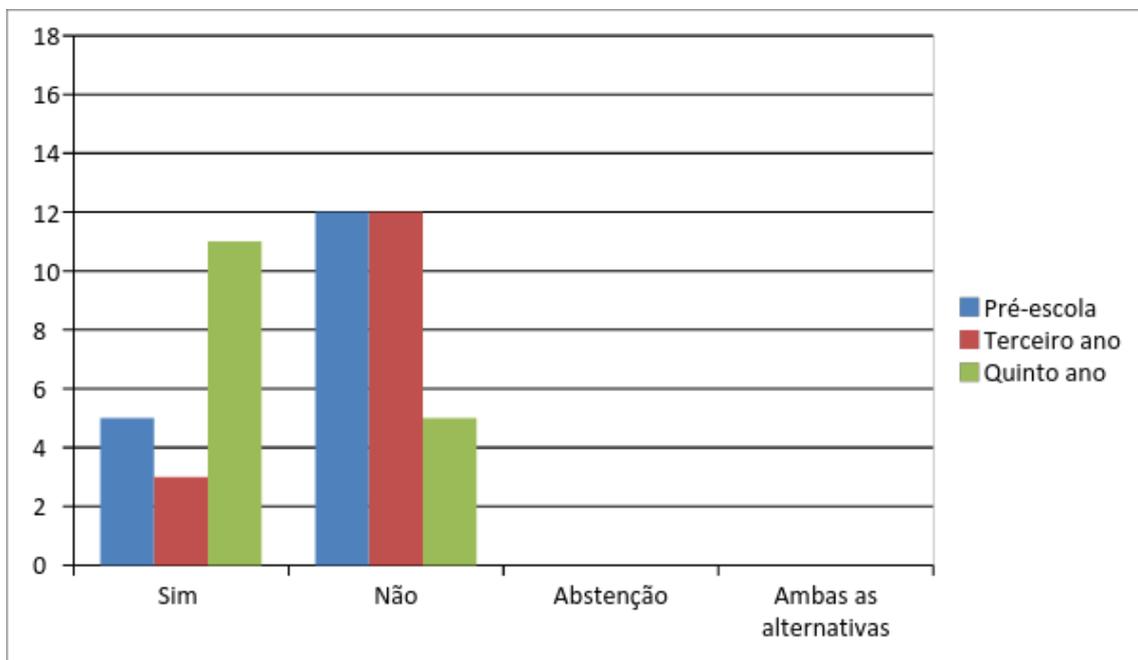
Gráfico 2- Participação em associações de pais e mestres, conselhos escolares, entre outros.

¹³ A partir da figura 3, os gráficos foram organizados com base no maior número de famílias por turma, de questões respondidas, ou seja, 17 questionários.



Fonte: elaborado pela autora (2016)

Gráfico 3- Organização de festas na escola



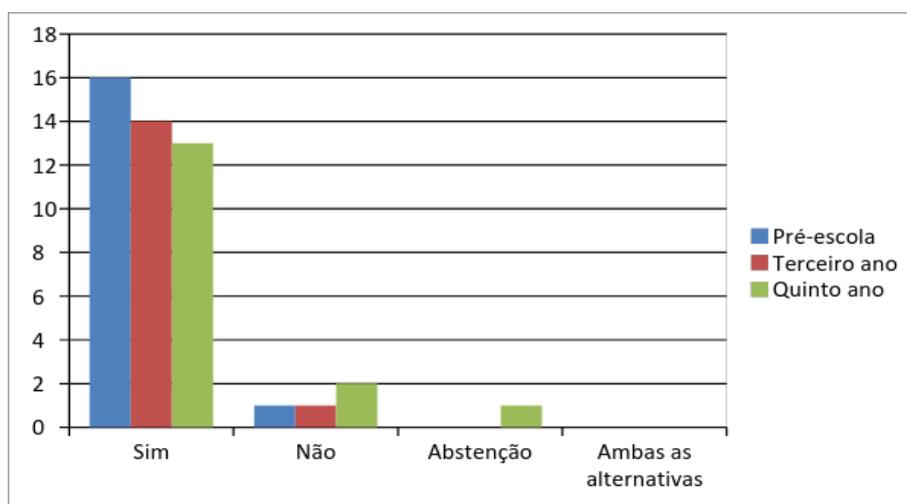
Fonte: elaborado pela autora (2016)

Esses dois gráficos apontam duas formas de participação um tanto distintas, primeiro na organização de festas e eventos para a escola. Nessa

questão, 29,41% (pré-escola), 20% (Terceiro ano) e 68,75% (Quinto ano), responderam fazer parte dessa participação. Percebe-se que o Quinto ano teve mais do dobro de respondentes que afirmaram Sim em relação às outras turmas. Entre comentários feitos por quem não participa, indicam que: “*não tenho tempo*”, “*somente quando solicitado*”, ou “*oferta de donativos*”.

Na mesma perspectiva da organização de festas se encontra a angariação de fundos para a escola. O que chama a atenção e responde a muitas indagações que tive durante o meu referencial teórico. Averigui que 94,41% (pré-escola), 93,33% (Terceiro ano) e 81,25% (Quinto ano) das respostas indicam que as famílias participam da angariação de fundos para a escola. Isso é percebido também em suas declarações, entre elas “*acho importante participar*”, “*a gente participa para colaborar com a escola*” ou “*gosto de ajudar quando posso*”, respostas dadas pelas famílias da Pré-escola. Enquanto isso, alguns pais do Terceiro ano destacam: “*participamos de todos os eventos da escola, inclusive da venda de rifas, muitas vezes é difícil vender os números e assim ficamos com eles*” e “*é o meio que a gente tem de ajudar a escola*”, entre outras. O gráfico a seguir retrata essa questão:

Gráfico 4- Angariação de fundos para a escola (rifas, vendas de lanches, doações).



Fonte: elaborado pela autora (2016)

Esses dois modelos de participação são aprovados pela escola, como afirma Werthein e Argumedo (1985, p. 162) quando dizem que a escola aceita muito bem a “[...] colaboração monetária ou a doação de trabalho para executar tarefas decididas pela direção, sem participação das famílias na tomada de decisões”.

Voltando ao debate sobre os dois gráficos que destoaram em suas respostas, vou abordar agora sobre o segundo caso: a participação em associações de pais e mestres, conselhos escolares, CPMs, assembleias, etc., em que 23,52% (pré-escola), 26,66% (Terceiro ano) apenas apontaram que Sim, enquanto que na turma do Quinto ano foi de 77% a representatividade dessa participação. Mas, na prática, efetivamente não sei se a participação de fato acontece, já que foi uma pequena parcela de pais que afirmou participar, enquanto que apenas uma turma registra um bom percentual de participação.

Quando fiz a leitura desse gráfico fiquei me perguntando se nesse caso a escola não estaria promovendo uma participação simbólica que, de acordo com Werthein e Argumedo (1985, p.160), é aquela em que a população, “[...] através de sua ação, exerce uma influência mínima em nível da política e do funcionamento institucional. As formas simbólicas de participação podem gerar a ilusão de exercer um poder inexistente”. Se a prática de socialização de participação existe por parte da escola, então por que apenas uma pequena parcela participa? Será que o problema é apenas falta de tempo por parte dos familiares? Ou será que as ofertas participativas não agradam a todos? Por que esse temor em participar? Será que não querem assumir posições, cargos ou não o fazem por não querer e não se interessam pela instituição onde seus filhos passam grande parte do dia?

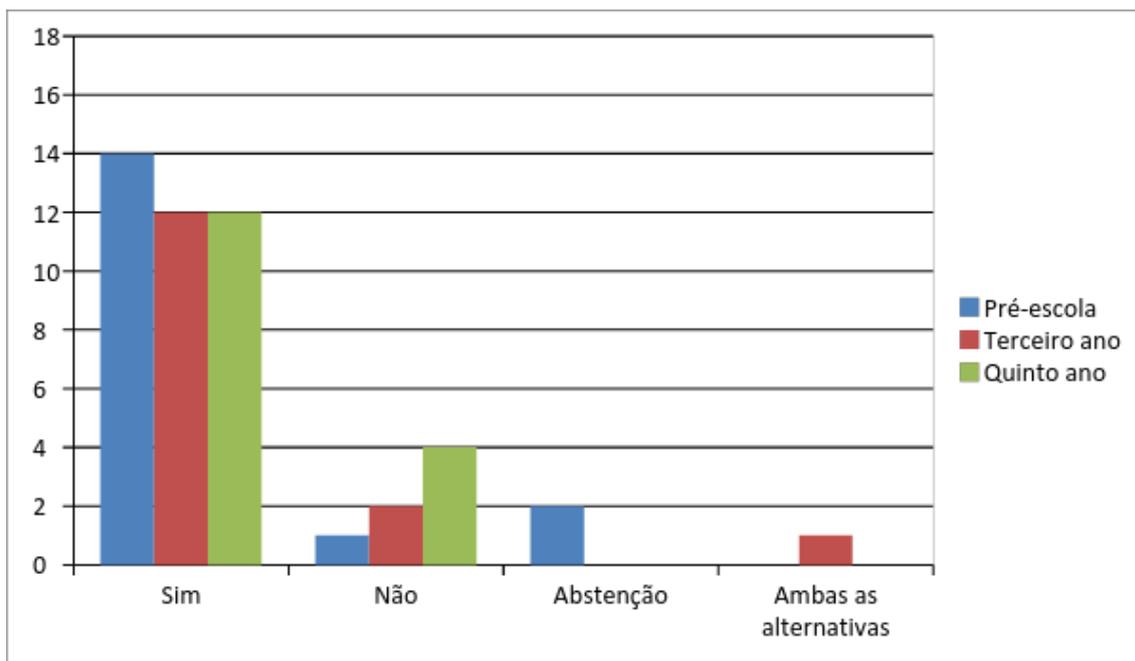
Levando em conta as minhas dúvidas, encontrei na fala de uma professora uma questão interessante. De acordo com a profissional do Terceiro ano:

Eu acredito sim que muitas famílias ainda temem em participar, eu acredito que muitas vezes acontecem até pelos pais se acharem inferior, às vezes por falta de estudo e também acredito que isso também é uma questão familiar, onde os pais já vem de uma família pouco participativa, acabam achando que não precisam ser participativos e assim vão sucedendo a pouca participação familiar (PROFESSORA B).

Entre as respostas dos familiares, no que se refere à participação em conselhos escolares, CPM, entre outros, destaquei: “*não tive oportunidade ainda*”. Ou seja, a pessoa está à espera de uma oportunidade, mas se as reuniões e assembleias ocorrem frequentemente, que tipo de oportunidade ela está esperando? Outra escrita me chamou atenção e se refere a: “*quando indicado*”, nesse sentido os pais abrem mão da participação na escola e de seu filho esperando por oportunidades e indicações? E por último: “*se um dia precisar e não for em dias que já tenho compromissos aceitarei*”. Parece-me que por eventual motivo essas propostas de participação não são atraentes às famílias e por isso as “desculpas” por não participarem.

Para aqueles que participam de reuniões e assembleias, os dados da pesquisa indicaram que 88.23% (Pré-escola), 80% (Terceiro ano) e 68.75% (Quinto ano), afirmam que expressam as opiniões e contribuem para o debate, como segue no gráfico:

Gráfico 5- Em reuniões expressam suas opiniões



Fonte: elaborado pela autora (2016)

Percebi que grande parte das famílias destoa em seus discursos, pois em uma questão afirmaram com convicção que deixam as professoras e direção decidir, enquanto que nessa declaram expressar as opiniões. Nesse sentido, procuro na fala da professora auxílio para entender essa questão. Quando perguntado se os pais participam expressando opiniões, sugestões, debates e críticas, a professora afirma que:

Sim, algumas por acomodação não dão suas opiniões, às vezes não querem falar em grupo (em reuniões). E também há famílias que não participam dos momentos oportunizados, em meu ver, acham que não é importante reuniões, palestras, muitas vezes não buscam o boletim de seu filho, não demonstrando interesse pela aprendizagem de seu filho (PROFESSORA A).

Ou como no seguinte exemplo: *“Sim, porque muitos acham que participando acabam por comprometer-se com a escola e tendo que assumir compromissos”* (GESTORA B). Nesse sentido, relembro quando no início deste trabalho trazia Werthein e Argumedo (1985), que criticam quando as reuniões escolares estão organizadas em um modelo tradicional de encontro, com a pretensão de passar recados e combinações, assim a participação dos pais se resume em estarem presentes. E isso percebi em algumas das falas dos familiares. Entre elas: *“aceito o que é decidido pelos professores por achar*

certo que eles decidem”, “apenas escuto e aceito” ou “na maioria das vezes as decisões da direção são aceitas”.

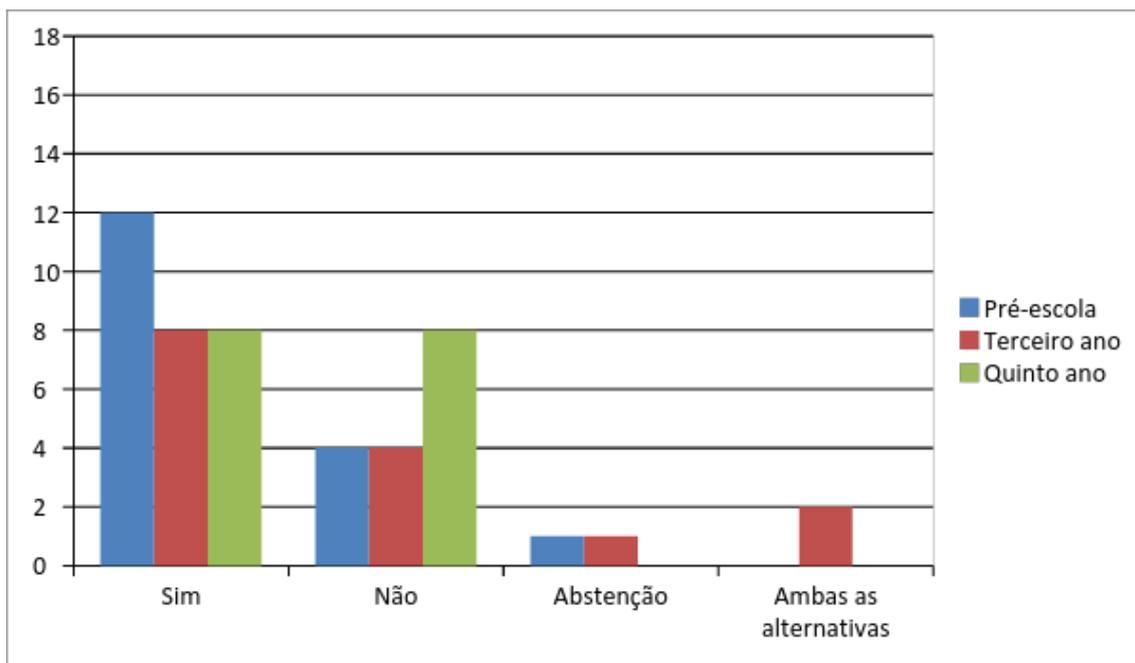
Se participação requer que as decisões sejam tomadas em conjunto, acatar decisões da direção não é participação. Se participar é fazer parte, tomar parte ou ter parte, conforme argumenta Bordenave (1983), comunicar as decisões não pode ser visto como participação. Nesse sentido, relembro Sá (2001, p.71) quando este argumenta que em algumas situações a participação pode estar situada “[...] no nível da simples consulta e, portanto, suscetíveis de serem utilizadas para legitimar decisões eventualmente já tomadas”.

Em controvérsia com os discursos citados acima, alguns pais indicam que participam sim, expressando opiniões, já que estas “[...] *sempre são bem vindas, para o melhoramento e satisfação de todos*”, “*o espaço para comentários é sempre aberto*”. Dessa forma, fica evidente que a participação varia muito de acordo com as culturas das famílias, já que perante a escola todos possuem os mesmos direitos.

Se os pais destoam em suas declarações, a escola também assume uma posição. Ou seja, fazendo comparação entre duas falas de educadoras percebi que a Gestora A declara bem convicta: “*Sim, a escola oportuniza espaço para as famílias para discutir e dar ideias sobre a parte administrativa e pedagógica*”. Levando em consideração o fato de que a escola oferece esse espaço para debates, críticas, sugestões, mas não dá pistas se os pais realmente os frequentam. Em contrapartida, a Professora A relata um dado preocupante, referindo se a essas propostas participativas realmente são aproveitadas pelas famílias. Esta professora declara que as famílias participam: “*Em assembleias, reuniões, sempre é aberto um espaço para questionamentos e sugestões, mas a grande maioria dos pais não se manifesta, ou apenas concorda com o que foi proposto*”. Em suma, uma coisa ficou clara: as famílias participam em massa presencialmente e não precisamente através de ações com tomadas de decisão.

Mas, novamente, existe uma contradição, pois quando questionados se a escola solicita a opinião para decidir algo sobre ela, quantidade significativa de pais declara que não. Esses números chegam a 50% no Quinto ano, como podemos observar com o seguinte gráfico:

Gráfico 6- A escola solicita a opinião para decidir algo relacionado a ela?



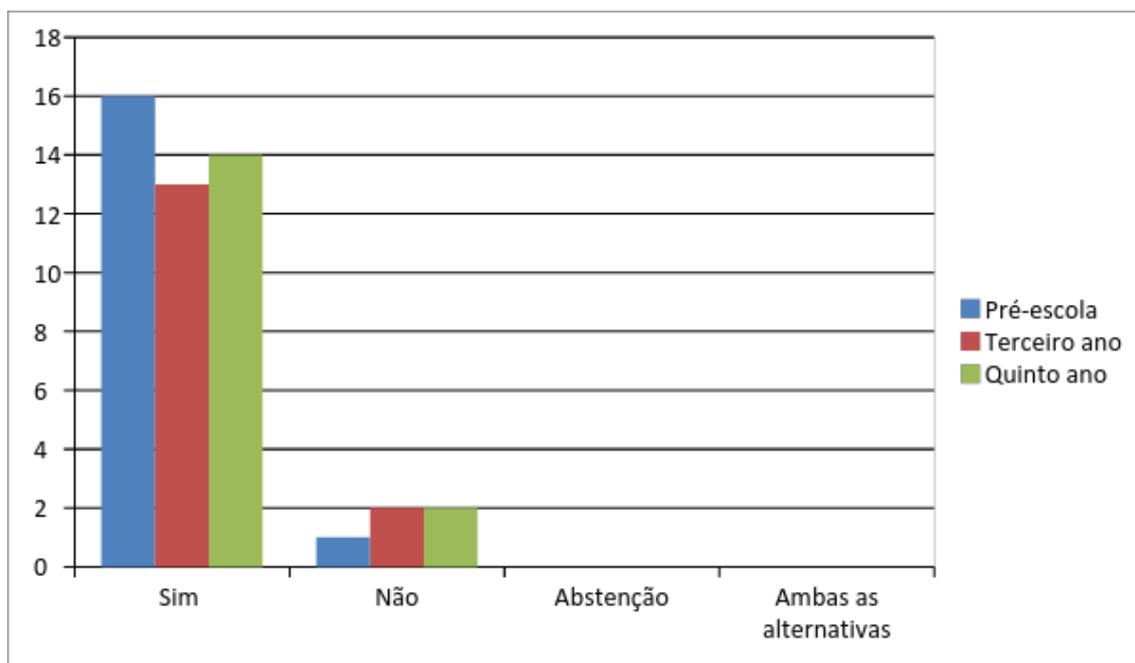
Fonte: elaborado pela autora (2016)

Quando questionados sobre essa questão participativa, a Professora B afirma “[...] que a escola promove sim uma gestão participativa, pois está sempre aberta aos pais, alunos e funcionários a situação da escola, pedindo opiniões e ajuda quando necessário”. Os momentos em que solicita opinião e auxílio na tomada de decisões ocorre “[...] por meio de reuniões pedagógicas, questionamentos, sempre é aberto momentos para sugestões” (Professora A).

Entre as respostas dos pais destaquei algumas que considerei de grande relevância para essa pesquisa, como: “a gente é livre para dar opinião”; “se a direção achar que é importante a opinião é válido a participação nas decisões” e “esta competência se refere mais especificamente ao CPM e Conselho”. Percebe-se que existe sim essa oferta participativa, mas novamente ainda existem famílias que encontram entraves para a participação.

Com relação à questão central desta pesquisa, se as famílias se declaram participativas, o gráfico seguinte ilustra a resposta.

Gráfico 7: Vocês se consideram familiares participativos?



Fonte: elaborado pela autora (2016)

Percebe-se que sim, a grande maioria declara participar da escola de seu filho e afirmam: “*sempre participamos*”, “*em dia de homenagem, o pátio da escola estava repleto e via-se a satisfação no rosto dos presentes*”, “*sempre que possível e solicitado*”, “*apresentações e outros*”, “*reuniões*”. E os professores também afirmam quanto à participação:

A escola oportuniza momentos. Eles acontecem nas assembleias de pais, no dia dos pais na escola que acontece sempre na última segunda feira de cada mês e também quando os pais acharem necessário a escola está sempre à disposição. Temos em nossa escola um número de pais bastante presentes na vida escolar de seus filhos (PROFESSORA B).

Outra professora colabora afirmando que participam em: “*Apresentações (pai, mãe, páscoa)*. Sempre que a escola se engaja em projetos os pais participam” (Professora C). Em relação aos questionários, tiveram também aqueles familiares que escreviam quando solicitado.

O último capítulo desta monografia traz as considerações finais da pesquisa. Refiro-me especificamente a esta pesquisa, pois sendo um trabalho dessa grandeza, abre caminhos para diversas possibilidades de continuação no futuro a partir da temática investigada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia teve por finalidade buscar compreender como ocorre a participação das famílias na escola contemporânea, buscando entender essa participação através da organização da gestão democrática. Porém, como já foi dito, não se pretende, em momento algum, criticar as famílias ou a escola, apenas questionar e buscar alguns indícios de como ocorre a participação.

Ao iniciar este trabalho de Conclusão de Curso sobre essa temática, muitas ideias, imagens e conceitos começaram a surgir, mas tudo parecia tão difícil, complexo e distante, principalmente por se tratar de um tema com pouco referencial teórico e pelo pouco tempo para a realização da pesquisa, ou seja, apenas dois semestres de duração, o que equivale a um ano. Mas, após percorrer esse percurso repleto de desafios, preocupações, encontros, dúvidas, desencontros, pesquisas, aprendizagens, construções, alegrias e constantes reflexões, percebo neste momento que esta etapa está próxima do “encerramento”, e por isso pretendo relatar algumas considerações constatadas no decorrer de todo o processo da pesquisa.

Durante a parte inicial desta monografia (problema, objetivos e questionamentos), eram muitas as dúvidas de como seria esse processo de pesquisa. Porém, agora, deparando-me com as questões encontradas durante

a análise e as leituras realizadas, percebi o quão este tema, que tem como foco da pesquisa a participação da família na escola, é relevante nos dias atuais, porém pouco discutido pela sociedade em geral. Isso revela a importância e a relevância deste estudo frente às discussões relacionadas à temática na atualidade, o que sugere, talvez, uma continuidade posterior das ideias e pensamentos vistos até o presente momento.

Dessa forma, após realizar a pesquisa de campo e analisar o PPP, os questionários e as entrevistas, destaco alguns dos principais aspectos que mais chamaram a atenção. Ressalto, todavia, que apesar de ser somente uma escola investigada, foram possíveis muitas trocas, questionamentos e reflexões frente ao que foi sendo encontrado nas bibliografias e referenciais teóricos utilizados.

Nesse sentido, durante a análise, fui percebendo nos depoimentos das famílias e dos professores o que vários autores já traziam em seus textos, como por exemplo, a escola aceita muito bem a participação em trabalhos, contribuição monetária, participação em eventos, festas, apresentações e datas comemorativas. Mas no quesito de participar através de sugestões pareceu-me que a escola ainda anda em passos lentos. Existe sim na escola esse modelo de participação, mas nem todos os pais são assíduos em contribuir com ideias, sugestões, críticas e debates. Quanto a essa questão, relembro autores nos quais me inspirei no início desta monografia, Werthein e Argumedo (1985) e Sá (2001), que assinalavam de forma crítica quanto a essas ofertas participativas. Para esses autores as ofertas participativas não podem se resumir em efetuar trabalhos ou contribuições em dinheiro, mas sim pensar a participação como perspectiva de gestão democrática, pois necessita envolver a comunidade escolar, de forma a pensar a escola como um todo.

Quanto à participação em conselhos escolares e associações de pais e mestres, percebi que somente uma turma possui contribuição positiva, enquanto que nas outras eram apenas uma minoria de pais que declararam participar. Como também, esses pais que participam desses grupos possuem

mais participação na discussão das decisões a serem tomadas, enquanto que os demais, em geral, frequentam as reuniões apenas como ouvintes.

Outra hipótese que existia durante a construção do trabalho, era a de averiguar se na medida em que aumentava o ciclo escolar os pais participavam menos. Essa ideia não se concretizou nessa escola, pelo contrário, em vários quesitos analisados os familiares do Quinto ano se declararam mais participativos em relação às outras turmas.

Em relação aos objetivos deste trabalho, destaco quanto a compreender se a participação da família no contexto escolar foi se modificando ao longo dos anos, o que se mostrou uma afirmação positiva. De fato, a participação passou por alterações e estas podem ter relação com as legislações vigentes, com a cultura dos envolvidos e com a forma como as escolas assumem a gestão democrática.

Em relação ao objetivo que pretendia investigar formas de participação da família no ambiente escolar, no que se refere à escola investigada percebe-se que em geral os familiares são muito participativos. Mas como citado anteriormente, algumas ofertas participativas convidam mais que outras, em geral sendo as que envolvem programações ou eventos.

Quanto ao terceiro objetivo, que era estudar as aproximações do conceito de participação com o processo de gestão democrática, percebi que ambas possuem extrema ligação. Em uma escola onde não exista uma gestão democrática, não existirá participação, ou seja, uma leva a outra.

Quanto ao problema central desta pesquisa: como ocorre a participação da família na escola contemporânea?, percebe-se em suma, levando em consideração a escola investigada, que os pais participam da escola em diferentes tipos de atividades, porém mais naquelas em que são convocados ou convidados, como festas e apresentações em geral, reuniões, assembleias, e contribuições em dinheiro ou serviços. Em relação à participação como tomada de decisões percebi que se restringe a uma pequena parcela de pais

que efetivamente possuem essa prática. Em contrapartida, a escola assume a postura de oferecer espaço para essa participação, isso se percebe em seus discursos (entrevistas), como também no Projeto Político Pedagógico. Frente a essas questões e após a realização deste estudo, percebo que ainda se tem um longo caminho a percorrer para que de fato a participação seja democrática e que se efetive a tomada de decisões por todos os envolvidos.

Por fim, destaco a relevância deste estudo para acadêmicos e estudantes da área da educação, gestores e demais interessados, por proporcionar diversas discussões e reflexões sobre a temática, disponibilizando subsídios teóricos sobre a participação das famílias na escola contemporânea e exemplos práticos para serem pensados.

REFERÊNCIAS:

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BORDENAVE, Juan E. **O que é participação**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983

BRASIL. **Constituição federal de 1988**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>.
Acesso em: 05 Mai. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 Mai. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>.
Acesso em: 05 Mai. 2016.

BOSCHILIA, Roseli. História da educação e da cultura, a escola, o ensino e o rito: cultura escolar e modernidade. In: ALMEIDA, Malu (Org). **Escola e modernidade**: saberes, instituições e práticas. Campinas: Alínea, 2004.

CASTRO, Lucia Rabello de (Coord). **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 3. ed. Lajeado: UNIVATES, 2015.

COIMBRA, Cecília Maria. **As funções da instituição escolar: análise e reflexões**. Revista psicologia ciência e profissão. 1986. p. 14-16.

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. **A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas**. Revista de Estudos Universitários, v. 37, p. 167-179, 2011.

CÓSSIO, Maria de Fátima; MELLO, Elena Maria Billig. Gestão da educação básica: ausências e emergências. In: CAMARGO, Ieda de. **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; tradução Luciana da Rocha. 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Antônio Roberto Seixas. **Família e escola: um encontro de relações conflituosas**. Sitientibus, Feira de Santana, n.37, p.27-45, jul./dez. 2007.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Et. al. Gestão e políticas educacionais: do que estamos falando, mesmo? Aportes teóricos-conceituais para delimitação de termos. In: CAMARGO, Ieda de. (Org.). **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

FONSECA, Claudia. **O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil** (Edson André Luiz de Souza, org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREINET, Célestin. Disponível em:
<<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml>>. Acesso em: 02 Nov. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 65-91.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, Aprendizagens e Saberes em processos educativos**. Investigar em Educação, II série, n1, 2014.

JACOBI, Pedro Roberto. **Estado e educação: o desafio de ampliar a cidadania**. *Revista Educar*, Curitiba, n.31, p. 113-127, 2008. Editora UFPR.

JUSTO, Jose Sterza, La Taille, Yves de, Silva, Nelson Pedro **Indisciplina/ Disciplina - Ética, Moral e Ação do Professor**, Porto Alegre: Mediação, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEÃO, Marcelo Franco; SCHWERTNER, Suzana Feldens; SCHUCK, Rogério José; QUARTIERI, Marli Teresinha. **Reflexões sobre a transição da escola moderna para a contemporânea e sua influência nos Processos de ensino e de aprendizagem**. Signos, ano 35, n. 2, p. 88-102, 2014. ISSN 1983-0378

LIBANÊO, J. C.; OLIVEIRA, J.F.D.; TOSCHI, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de gestão. ISBN 85.326.3296-3.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 09-29.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação.** Revista Educação e Realidade. 31(2):155-170 jul./dez. 2006.

PATEMAN, Carole; ROUANET, Luiz Paulo. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SÁ, Virgínio. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2011.

SCOTT, Ana Silvia Volpi. **As teias que a família tece: uma reflexão sobre o percurso da história da família no Brasil.** História: Questões & Debates, Curitiba, n. 51, p. 13-29, jul./dez. 2009. Editora UFPR.

VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. **A Maquinaria escolar.** Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998.p.11-35.

WERTHEIN, Jorge; ARGUMEDO, Manuel (Orgs). **Educação e participação.** Rio de Janeiro: Philobiblion, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,....., cuja atividade/função exercida/cargo é, no Município de/RS, aceito, pelo presente Termo, participar de entrevista para o trabalho “Participação da família no contexto da escola contemporânea” da acadêmica/estudante do Curso de graduação em Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, de Lajeado/RS, Jussara Elisabete Heineck, orientada pela professora Dra. Danise Vivian.

Pelo presente Termo fico ciente que:

1. A atividade/o trabalho tem por objetivo estudar como as famílias participam no contexto escolar contemporâneo.
2. A coleta de informações será feita mediante entrevista semiestruturada, a entrevista será anotada/gravada pela acadêmica;
3. Posso pedir esclarecimentos sobre quaisquer aspectos da atividade antes e durante o seu desenvolvimento;
4. Posso abandonar a entrevista antes e durante o seu curso, sem quaisquer prejuízos para mim;
5. É-me garantido o sigilo quanto à origem das informações, não podendo ser revelada a minha identidade;
6. As informações coletadas serão interpretadas e gerarão uma parte do Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica Jussara Elisabete Heineck, cujo resultado será apresentado no mês de dezembro/2016, garantindo-se o sigilo da fonte das informações;
7. Caso a atividade/trabalho, após sua apresentação/defesa em aula/evento, seja enviada para a Biblioteca da UNIVATES, este Termo não a acompanhará, devendo ser enviado para o Arquivo Central de documentos da Instituição. Ficará como Anexo da atividade uma cópia em branco deste Termo;
8. Frente a qualquer dúvida, poderei contatar a professora orientadora: Dra. Danise Vivian, pelo e-mail dvivian@univates.br, e a acadêmica: Jussara Elisabete Heineck, à disposição pelo telefone (51) 9545-9285 ou pelo e-mail jussarah.heinck@gmail.com.

Assim, este Termo será expedido em duas vias, sendo uma via da acadêmica para inserção na atividade/trabalho de aula e outra do entrevistado.
..... de de 2016.

Acadêmica/estudante

Entrevistado

CPF..... CPF.....

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
AOS PARTICIPANTES: PROFESSORES E EQUIPE DIRETIVA**

Eu, _____,
aceito participar de uma entrevista a ser desenvolvida pela aluna Jussara Elisabete Heineck, através do Trabalho de Conclusão de Curso I, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES – Lajeado/RS, orientada pela professora Dra. Danise Vivian. Este trabalho tem como objetivo verificar como as famílias participam do contexto da escola contemporânea.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações e gravações de voz, a fim de contribuir no campo educacional. As informações obtidas nesta pesquisa terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal, e identidades, assegurando o sigilo das informações adquiridas.

Assim, este Termo será expedido em duas vias, sendo uma via da acadêmica para inserção na atividade/trabalho de aula e a outra do entrevistado.

...../RS,de.....de 2016.

Nome do entrevistado: _____

CPF _____

Acadêmica: Jussara Elisabete Heineck

CPF _____

APÊNDICE C

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE DIRETIVA E PROFESSORES DA ESCOLA

1. A escola oportuniza espaço para as famílias expressarem suas opiniões, falarem, debaterem, discutirem sobre ideias e pontos de vista? Se sim, quais são esses momentos oportunizados? E a família aproveita esses momentos para participar?
2. Quando a escola convoca as famílias, elas participam ativamente na tomada de decisões referentes à escola?
3. Que tipo de participação você observa que os pais têm com a escola? Poderia dar exemplos?
4. A escola promove uma gestão participativa, quais os meios e estratégias que usa para que isso aconteça?
5. Pensando a relação família e escola, quais tipos de participação você acredita serem mais recorrentes: participação espontânea por parte das famílias; participação imposta (o indivíduo é obrigado a fazer parte de alguma situação); participação voluntária (os próprios participantes definem sua própria organização e estabelecem seus objetivos e métodos de trabalho)? Por quê?
6. Você acredita que algumas famílias, apesar da abertura que a escola oferece, ainda temem em participar? Em sua opinião, quais os motivos para isso?

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

O presente questionário foi desenvolvido pela aluna Jussara Elisabete Heineck, através do Trabalho de Conclusão de Curso I, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES – Lajeado/RS, orientada pela professora Dra. Danise Vivian. Este trabalho tem como objetivo verificar como as famílias participam do contexto da escola contemporânea.

A pesquisa contribuirá no campo educacional. As informações obtidas nesta pesquisa terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal e identidades, assegurando o sigilo das informações adquiridas.

1. Você costuma participar de atividades na escola? Quais?

()SIM

()NÃO

Comente a sua resposta:

2. Vocês participam da avaliação dos professores e direção?

()SIM

()NÃO

Comente a sua resposta:

3. Vocês têm algum tipo de participação na organização do calendário escolar (início e fim do ano letivo, período de férias, eventos, festas)?

()SIM

()NÃO

Comente a sua resposta:

4. Vocês participam da organização de festas na escola?

()SIM

()NÃO

Comente a sua resposta:

5. Vocês ajudam os filhos na elaboração dos trabalhos em casa (tema de casa)?

()SIM

()NÃO

Comente a sua resposta:

6. Vocês participam da angariação de fundos para a escola (rifas, vendas de lanches, doações)?

()SIM

()NÃO

Comente a sua resposta:

7. Vocês participam das reuniões escolares?

()SIM

()NÃO

Comente a sua resposta:

8. Quando participam de reuniões e encontros com os professores, vocês costumam expressar as suas opiniões ou apenas escutam os recados e aceitam as decisões tomadas pela escola?

()SIM

()NÃO

Comente a sua resposta:

9. De alguma forma a escola pede a opinião de vocês para decidirem algo relacionado a ela?

)SIM

)NÃO

Comente a sua resposta:

10. Vocês costumam participar de associações de pais e mestres, conselhos escolares, entre outros?

)SIM

)NÃO

Comente a sua resposta:

11. A escola oportuniza espaço para as famílias expressarem suas opiniões, de falarem, de debaterem, de discutirem sobre ideias e pontos de vista?

)SIM

)NÃO

Comente a sua resposta:

12. Vocês se consideram pais (familiares) participativos na escola?

)SIM

)NÃO

Comente a sua resposta: