

MARIA LUCIA SALGADO CORDEIRO DOS SANTOS

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM QUESTÃO: A INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA  
SOB A ÓTICA DE MÃES E PAIS E ALGUNS ASPECTOS CURRICULARES

SÃO PAULO

2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA LUCIA SALGADO CORDEIRO DOS SANTOS

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM QUESTÃO: A INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA  
SOB A ÓTICA DE MÃES E PAIS E ALGUNS ASPECTOS CURRICULARES

Tese apresentada à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação: Currículo, sob orientação da Profa. Dra. Mere Abramowicz.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

2010

Banca Examinadora:

---

---

---

---

---

*Dedico este trabalho à minha mãe Terezinha, pela vida e por ensinar a arte da luta;  
À minha linda filha Sarah, por me fortalecer e dar beleza a tudo;  
Ao meu querido Adelmo, por compartilhar comigo a vida e aceitar os questionamentos;  
Ao meu filho Thiago, que continua me inspirando;  
Aos meus irmãozinhos, Jorginho, Joana d'Arc e Márcia.*

## Agradecimentos,

- À PUC/SP, por ter resistido enquanto pôde, concedendo bolsas de estudos que muitas vezes não foram restituídas, permitindo a muitos estudantes que concluíssem seus cursos quando isso não seria possível em universidades públicas;
- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, e aos professores e pesquisadores que o compõem, pela formação que nos dedicam;
- À minha orientadora, Profa. Dra. Mere Abramowicz, pela orientação e confiança;
- Às Profas. Dras. Regina Lucia Giffoni Luz de Brito e Rita Stano, por sua participação no exame de qualificação, quando demonstraram afeto e solidariedade e com empenho, cuidado e competência, apontaram o rumo a ser tomado;
- Aos professores e professoras que acompanharam minha formação, sobretudo às Profas Claudete (1ª. série), Profa. Iracema (4ª. série), que jamais devem ter sonhado que eu chegaria ao doutorado e menos ainda que eu o fizesse lembrando delas com tanto carinho e gratidão;
- Aos Professores do Curso de Pedagogia da PUC/SP, pela formação politicamente ética e carinhosa, com especial gratidão e admiração;
- Ao colega doutorando Claudemiro Esperança Claudio (Miro), que aceitou a inquietação de pensar conosco as questões que surgiram durante a pesquisa; à Francine e Denise, que colaboraram com a transcrição das fitas, à Profa. Estela, pela revisão do texto e demais amigos envolvidos, pela escuta e discussão sobre o tema;
- Às mães e pais que contribuíram com a pesquisa, pelo voto de confiança;
- À Escola Municipal Sérgio Vaz e sua equipe, pelo acolhimento e confiança necessários ao trabalho de pesquisa;
- Aos amigos que me permitem amá-los e que compartilham comigo a dor e a alegria de sermos o que somos, e, de modo especial, agradeço ao amigo Ric, que por amor acompanha minha trajetória acadêmica;
- Aos contribuintes brasileiros que, conscientemente ou não, destinaram impostos para a bolsa de estudos que viabilizou esta pesquisa;
- Ao CNPq, por mais uma vez ter concedido uma bolsa de estudos, o que me permitiu pesquisar.

## SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo I – POLÍTICA, FAMÍLIA, PARTICIPAÇÃO E CURRÍCULO.....	22
1 - O contexto político da pesquisa e seus pressupostos conceituais.....	22
1.1 - A mudança do conceito e da configuração da família brasileira e o cenário educacional.....	27
1.2 - Os sentidos atribuídos à participação da família por diferentes atores sociais.....	37
1.3 - Currículo e participação.....	41
2 - A produção acadêmica sobre o tema relação família e escola no período das reformas.....	44
2.1 - Participação da família no desempenho escolar.....	48
2.2 - Relações de gênero e o papel das famílias.....	49
2.3 - Profissionais e gestores da escola.....	50
2.4 - Relações entre as famílias e os profissionais da escola.....	51
2.5 - Educação da família.....	53
2.6 - Conselhos de Escola.....	53
2.7 - Movimentos Sociais.....	54
2.8 - Relação entre participação, família e currículo.....	55
3 - Referências sobre a participação da família na escola em outros países.....	56
Capítulo II – PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA COMO ESTRATÉGIAS DE DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR.....	67
1. Caixas escolares e Associação de Pais e Mestres: gestão da riqueza de uns e da pobreza de outros.....	67
2. Conselho de Escola: participação na gestão ou gestão da participação? .....	69
Capítulo III – METODOLOGIA.....	74
1. Caracterização da Escola e definição da amostragem.....	75
2. Etapas e procedimentos.....	76
2.1 Sobre o conteúdo dos questionários.....	79
2.2 Sobre o conteúdo das entrevistas.....	81

Capítulo IV – CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS, SUA PARTICIPAÇÃO E INFLUÊNCIAS NO CURRÍCULO.....	82
1 - O acesso das famílias, seu perfil e sua visão sobre a escola. ....	83
1.1 - Perfil das famílias que responderam aos questionários.....	90
1.1.1 - As profissões.....	91
1.2 - Autorretrato das famílias.....	92
2 - Formas e modos de participação das famílias pesquisadas.....	95
2.1 - Relações de gêneros e divisão das tarefas.....	95
2.1.1 - O que dizem os entrevistados sobre a participação das mães e dos pais.....	95
2.2 - A participação das famílias no bairro e na escola.....	98
2.2.1 - A participação dos entrevistados na gestão escolar via Associação de Pais e Mestres – APM.....	98
2.2.2 - A participação dos entrevistados na gestão escolar via Conselho de Escola.....	100
2.2.3 - A participação dos entrevistados em instituições não escolares.....	102
2.3 - Participação nos deveres de educar.....	103
2.3.1 - A participação das famílias nos deveres de educar.....	103
2.3.2 - A participação da escola nos deveres de educar.....	107
3 - Algumas implicações da participação da família para o currículo escolar.....	115
Conclusão .....	119
Bibliografia.....	121

## ANEXOS

Anexo I - Tabela sobre a incidência de pesquisas nos anos 1980/90

Anexo II - Modelo de questionário

Anexo III - Roteiro de entrevista

Anexo IV - Conteúdo das entrevistas

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

### TABELAS

#### Capítulo I

Tabela I - Evolução do acesso escolar e aproveitamento de estudos no Brasil, Região Sudeste e no Estado de São Paulo.....	33
Tabela II - Brasil: Taxa de população no ensino primário e fundamental (1920-2000).....	42

#### Capítulo IV

Tabela III - Síntese sobre as tarefas das famílias quanto aos deveres de educar.....	105
Tabela IV - Síntese sobre as tarefas da escola quanto aos deveres de educar .....	108
Tabela V - Síntese sobre os deveres de educar: família e escola.....	110

### QUADROS

#### Capítulo IV

Quadro I - Panorama sobre as motivações que levam à participação pelo comparecimento dos familiares na escola.....	86
Quadro II - Deveres complementares das famílias.....	106
Quadro III - Deveres complementares da escola.....	109

## Resumo

A pesquisa teve por foco compreender características da participação da família na escola, a partir das reformas que tiveram por pressupostos a autonomia e a descentralização, ideário presente nas reformas dos anos 1990, no contexto neoliberal, e identificar alguns aspectos curriculares envolvidos na relação da família com a escola. Os sujeitos pesquisados nesse estudo qualitativo foram os familiares de alunos de uma escola municipal na zona Oeste da cidade de São Paulo. Para atingir os objetivos propostos, aplicamos questionários aos familiares presentes nas reuniões de pais e mestres de turmas de todas as séries do Ensino Fundamental e analisamos as respostas de pais de alunos de uma turma de cada série. Desses, seis mães e dois pais de alunos foram entrevistados. A análise do material obtido indicou que a participação das famílias analisadas não promove ênfase na autonomia da gestão escolar e não aproxima as famílias do currículo escolar, termo que desconhecem. Os modos de participação da família estão mais voltados às estratégias que adotam para livrar seus filhos dos riscos urbanos, sobretudo, da violência e envolvimento com o crime.

## PALAVRAS-CHAVE:

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA - RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA – PARTICIPAÇÃO E CURRÍCULO – POLÍTICA PÚBLICA DE PARTICIPAÇÃO.

## Abstract

The research focus was understand the characteristics of family involvement in school, from the reforms introduced by assumptions of autonomy and decentralization, this ideology of the reforms of the 1990s, the neoliberal context, and identify some curricula involved in the relationship with family school. Study subjects in this qualitative study were family members of students in a public school in the west of the city of Sao Paulo. To achieve the proposed objectives, we applied questionnaires to family members present at meetings of parents and teachers in classes in all grades of elementary school and analyzed the responses of parents of students in a class for each grade. Of these, six mothers and two fathers of students were interviewed. The analysis of data obtained indicated that the participation of families in the study does not promote an emphasis on the autonomy of school management and does not approach the families of the school curriculum, a term unfamiliar. The modes of participation of the family are more focused on the strategies they adopt to rid their children of urban risks, especially, violence and involvement with the delict.

## KEY-WORDS

PARTICIPATION OF THE FAMILY – PUBLIC POLICY PARTICIPATION – PARTICIPATION AND CURRICULUM.

## Introdução

*São Paulo é nossa! Nossa, São Paulo? Nossa: São Paulo! Nossa! São Paulo.  
Nossa São Paulo? Nossa? São Paulo!? Nossa São Paulo.  
Nossa, São Paulo, é? Paulo é São? Nossa!*

Arnaldo e Malu

Em geral, ao apresentar aos leitores um texto, resultado de pesquisa ou de outra natureza, buscamos contextualizar o conteúdo apresentado para que este faça sentido.

Compreender as motivações, as relações do tema com a realidade vivenciada, os objetivos do trabalho proposto e as possibilidades de mudanças que oferece são funções deste texto. Contudo, para oferecer tal visão, é necessário que o/a autor/a tenha certo distanciamento do trabalho produzido, para perceber nele esses laços e possibilidades. Alcançar tal distanciamento na área de pesquisa não é tarefa fácil, pois, quanto mais proximidade temos com o objeto de pesquisa, maior o risco de nos misturarmos a ele, tornando-o orgânico e indistinto de nossa subjetividade e, portanto, pouco claro.

Assim, identificar o tema e problema de pesquisa, alcançar sua visibilidade e transmitir o conhecimento produzido a respeito é um exercício que exige um significativo esforço pessoal e lucidez teórica.

É como se soubéssemos que há uma agulha no palheiro da realidade e que encontrando-a, seremos capazes de *costurar os retalhos de realidade* para compor uma peça. Mas entre o primeiro gesto e a conclusão há um processo de muitas etapas e aprendizados.

O exercício de pesquisa exige de quem o pratica um conjunto de habilidades lógicas que vão desde a escolha do tema no cenário mais amplo, até estratégias de organização de dados e informações para confirmar ou descartar hipóteses, quando elas existem, e registrar com a maior clareza possível os conteúdos que nos parecem mais relevantes nesse processo. Contudo, tais habilidades não excluem as emoções.

O professor e pesquisador Antonio Chizzoti, ao prefaciá-lo livro *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais* (2008: 12), lembra-nos que sua obra busca responder às questões que surgem no processo de pesquisa, no qual está em cheque a consciência social do próprio pesquisador, o que estende a angústia para além das questões metodológicas, pois é um processo de elaboração permeado pela busca de superação da experiência negativa da dúvida nos que buscam encontrar um sentido na realidade.

O processo de pesquisa me parece realmente movido pela angústia. Não se trata apenas de responder às exigências dessa etapa de estudos dentro de um prazo determinado e observando certo rigor, mas busca-se também chegar à etapa de conclusão, oferecendo à comunidade uma possibilidade de maior compreensão do tema tratado, para que se elaborem alternativas na direção de superação das questões enfrentadas. Em suma, o enfrentamento dos limites impostos durante o processo de pesquisa é uma tarefa árdua e concluí-la de modo a dar-lhe sentido público e significado pessoal é um grande desafio.

Assim, sinto-me compreendida ao perceber em colegas e professores a preocupação em contribuir para o avanço das formulações das propostas de pesquisa e busco, nesta pesquisa, ainda que de modo insuficiente, contribuir para a compreensão mais aprofundada de aspectos que envolvem a educação e a família no contexto escolar. Talvez, assim, possa retribuir o empenho dos estudiosos, que, como o Prof. Chizzoti, buscam produzir melhores condições para a pesquisa, facilitando também o trabalho de compreensão de possíveis interlocutores neste trabalho.

O caráter angustiante da construção do conhecimento está relacionado às necessidades, interesses e dificuldades que se interpõem em nossa trajetória de vida. No meu caso, as questões sociais antecederam as científicas, pois o interesse pela pesquisa surgiu da necessidade de buscar identificar as razões que impediam avanços nas propostas políticas e pedagógicas da escola onde estudavam meus filhos.

Antes disso, as dificuldades próprias do processo de escolarização, sobretudo das classes populares, havia marcado minha trajetória estudantil. Na década de 1960, o sistema escolar brasileiro atendia a uma parcela inferior a 20% da população (ver Tabela II, p. 41).

Embora tal atendimento fosse concentrado em centros urbanos, na zona Leste de São Paulo, onde nasci, a garantia de uma vaga para que meus irmãos e eu estudássemos sempre dependia de muitas investidas de nossa mãe à escola, para conversar com seus funcionários na busca de garantir a oportunidade de estudo para nós. Sabia-se que havia certa seleção, pois não havia vagas para todas as crianças. Demonstrar empenho poderia ajudar nessa conquista.

Assim, cursei o Ensino Fundamental em uma escola estadual próxima de nossa casa, chamada carinhosamente por nós de *Cavalcanti*. Considerada na região como a *escola dos maloqueiros*, possivelmente era chamada assim pelo fato de estar localizada próximo às moradias populares recém construídas que formavam um reduto de trabalhadores que

construíram ali suas casas, pois havia pouco tempo que tinham migrado para a cidade, vindo buscar trabalho.

Considerando que minha extensa família constituiu uma pequena vila de mineiros e nordestinos que vieram tentar a vida na cidade grande, nossa escola representava para nós, alunos dessa vila, o primeiro contato com a cultura própria de um centro urbano.

O *Cavalcanti* não era a única escola que alimentava essa fama de *escola dos maloqueiros* no bairro, aliás, era a segunda nessa categoria em toda a região. Na nossa visão de alunos, havia apenas uma escola pior e não era a nossa.

Por vezes os alunos da primeira entravam em disputa com os alunos da segunda e a competição se estendia para os esportes, fanfarras, chegando, algumas vezes, ao desfecho com direito à pancadaria, o que rendia assunto por muitos dias seguidos.

Na sexta série optei pela transferência, buscando uma nova escola estadual em outro bairro da zona Leste de São Paulo. A dificuldade de inserção me fez perceber que não obteria sucesso nessa empreitada, mas resolvi insistir até a metade do ano letivo. Ao retornar à escola antiga para buscar os documentos de transferência, fui informada de que a promoção de série havia sido divulgada por engano, pois estava reprovada em Língua Francesa, a disciplina da qual mais gostava, o que me fez acreditar que o engano estava na segunda informação, e não na primeira. Voltei a estudar no *Cavalcanti*, mas dessa vez no período noturno, destinado aos *iniciados* na vida adulta.

A comparação entre as duas escolas públicas me levou a constatar as diferenças de tratamento que havia no interior da rede pública escolar, em bairros diferentes, onde a população apresentava também universos econômicos e culturais distintos e desiguais.

Repetências, suplência e cheguei ao casamento sem concluir o Ensino Médio. Contudo, a mudança para um bairro mais novo e politizado marcou uma nova etapa. A participação na vida atuante do bairro e a militância política deram sentido à retomada dos estudos e, assim, 11 anos depois voltei à *escola de carteira* onde retomei os estudos formais. Além desses, frequentava a *escola de sofá*, estudando toda tarde pela TV Cultura, no programa *Vestibulando*. Completei o Ensino Médio, mudei da atuação no Movimento de Saúde para o de Educação e cursei Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, prosseguindo minha formação política.

O trabalho de Iniciação Científica, desenvolvido durante o terceiro e quarto anos do curso de Pedagogia na PUC-SP, com apoio do CNPq, teve como título *A influência da boneca*

*Barbie na construção da identidade feminina em meninas, filhas de mulheres mutirantes no bairro do Campo Limpo*, em São Paulo, tendo como orientadora a Profa. Dra. Stela Santos Graciani, a quem devo gratidão. O desenvolvimento desse estudo foi definitivo para que eu tivesse um novo modo de olhar para a cidade e seus Movimentos Populares.

O processo de pesquisa, nesse período, revelou a de contradição presente nos conflitos na relação entre as famílias moradoras do *Conjunto dos Noventa e Nove*, como foi batizado o conjunto habitacional construído pelos mutirantes. O relacionamento dos moradores após a conquista da construção de suas casas revelou-lhes diferenças de visões de mundo ainda não percebidas.

Enquanto alguns passaram a preocupar-se com os próximos passos da luta, buscando a construção de creches e de um espaço coletivo para o lazer dos moradores, outros buscavam aumentar a altura dos muros construídos em volta de suas casas. Quanto às mulheres, era evidente a contradição entre o espírito de luta necessário para empreender suas conquistas e a visão de feminino que demonstravam por meio da compra da boneca *Barbie* para suas filhas.

Essa experiência demonstrou-me a importância da existência e da participação em espaços coletivos para o confronto das diferentes ideias, o que promove a reflexão e criação de novas consciências que emergem nas lutas populares.

Nesse período, ao mesmo tempo em que estudava, eu participava de movimentos populares organizados na região Leste da cidade de São Paulo, nas décadas de 1980/90, mas poucos eram os avanços alcançados. Na ocasião, havia sido implantado o Conselho de Escola deliberativo na rede municipal de escolas.

Tendo sido inicialmente reivindicada por professores, a implantação dos Conselhos de Escola consultivos no Estado de São Paulo em 1977 contou com o empenho inicial desses profissionais, que percebiam nos pais e comunidade escolar em geral uma possibilidade de trabalho conjunto, de modo a enfrentar questões de autoritarismo e abusos de poder praticados por diretores e autoridades nomeadas no período de ditadura (1964-1985).

Tais abusos caracterizavam-se por denúncias por parte de diretores que haviam sido nomeados por pessoas influentes entre os militares no poder, levando à prisão de professores que eram apontados como subversivos ou opositores ao regime político constituído por esses militares após o golpe de 1964.

A nomeação de diretores poderia conceder a estes privilégios de contratação e indicação de professores, formando um corpo de funcionários públicos fora do controle do

Estado, com irregularidades que foram evidenciadas no período das Reformas do Estado, em São Paulo, na primeira metade da década de 1990, quando foi possível recadastrar as informações sobre servidores e usuários dos serviços públicos, contando com sistemas informatizados.

Em São Paulo, medidas políticas adotadas no governo Montoro (1983-1986) tornaram os Conselhos de Escola deliberativos, uma vez que haviam sido criados em 1977, pelo próprio Montoro, com caráter consultivo. O exemplo de dar aos Conselhos o caráter deliberativo foi seguido em 1985 por Mário Covas, na Prefeitura de São Paulo, mas sem investir em sua implantação. A Prefeita Luiza Erundina retomou a decisão, implementando-a durante seu mandato entre 1989 e 1992 (Cf. Santos, 2005, p. 40).

Entretanto, com o passar do tempo a parceria entre a família e a escola mostrou-se difícil e os conflitos muitas vezes tornaram inconciliáveis os interesses desses dois segmentos.

Se aos professores poderia ser interessante contar com o apoio dos familiares dos alunos, fortalecendo assim seu poder de enfrentamento contra medidas autoritárias por parte das políticas estabelecidas a cada mandato do Poder Executivo Municipal e Estadual, o caráter fiscalizador atribuído à participação da comunidade pode representar uma ameaça à autonomia dos professores, fazendo com que a participação alcance o controle do trabalho docente. Nessa instância, a participação dialogaria com o currículo em aspectos que afetariam diretamente os professores e a prática docente.

Os movimentos organizados no bairro de São Mateus, onde eu vivia, atuavam predominantemente na área da saúde, mas os interesses dos pais de alunos das escolas públicas do bairro e a proximidade com bairros que mantinham movimentos de luta por educação marcaram a atuação das famílias daquele bairro junto às escolas e ao poder constituído (ver Sposito, 1993; Sader, 1988).

A participação das famílias em algumas unidades escolares organizou-se e constituiu um grupo maior, cuja representatividade e articulação destacaram. Contudo, a participação do grupo passou por momentos de maior e menor mobilização, até que o Governo Estadual de São Paulo procedeu à implantação da reforma estrutural, a partir de 1995, contrariando interesses de muitas comunidades.

Tal decisão ocorreu na segunda metade da década de 1990, a partir da proposta de reorganização da rede e muitos grupos uniram-se com o objetivo de evitar tais medidas. Dessa atuação popular ficou o sentimento de confronto com o poder público e de impotência diante

da imposição com a qual se definiam as políticas públicas para a educação, durante o período em que o Governo do Estado estava sob o comando de Mário Covas.

Tendo em vista que o discurso governamental no Governo Covas<sup>1</sup> apresentava ideal de melhoria da qualidade educacional e considerando ainda que manifestasse interesse em promover a participação das famílias, ficava difícil compreender as razões pelas quais tais intenções não se concretizavam na prática. Ao contrário, sentíamos que as medidas adotadas nos faziam caminhar para trás, destituindo as conquistas alcançadas até então (Santos, 2005, p. 46-8).

Na ocasião nós, integrantes de grupos organizados, tínhamos consciência de que o acesso à escola era direito conquistado pela luta popular que, ao ser organizada em coletivos, impunha a necessidade de participação assídua em reuniões e manifestações, mas sentíamos que tal envolvimento nos afastava da convivência familiar, o que provocava um sentimento ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que nos movimentos populares lutávamos por alguns de nossos direitos, a luta nos distanciava de outros, provocando também certo sentimento de culpa pelos momentos de ausência de nossas casas e famílias.

Nesse percurso ocorreu-me que, ao lutar pelo acesso à escolarização, o grupo do qual eu participava teria lutado para fazer prevalecer, na vida de nossos filhos, condições de menor convivência familiar, levando-os a situações negativas de imposição cultural, pois a escola difundia valores e verdades que nem sempre representavam os valores e verdades das famílias envolvidas, o que tornava essencial educá-los ideológica e politicamente.

Somavam-se a esse conflito outros, como por exemplo, a dificuldade enfrentada pelas mulheres participantes quanto ao seu relacionamento com os maridos e pais, que se recusavam a ver as mulheres envolvidas com atos públicos e engajamento político. Desse modo, a prática política conduzia-nos ao enfrentamento paralelo contra o *machismo*.

Para melhor compreender os dilemas presentes na relação entre educação e escolarização, decidi cursar Pedagogia e, posteriormente, o Mestrado, que contou com a parceria e com o acompanhamento atento de orientação da Profa. Dra Mere Abramowicz.

O objetivo proposto nessa etapa de estudos foi de identificar os desencontros na relação entre as políticas públicas e as lutas de pais integrantes de movimentos populares, presentes no conceito e nos objetivos de participação, sobretudo da participação da família na escola.

---

1 Sobre as medidas adotadas pelo então Governador Mário Covas, alguns documentos foram divulgados durante seu governo, apresentando as medidas implantadas. Entre esses documentos, temos a revista *Você Sabia?* Um balanço dos 4 anos de governo, 1998. Publicação anual pela Imprensa Oficial de São Paulo.

O processo de pesquisa para o Mestrado trouxe muitas contribuições para minha formação acadêmica. Uma delas é o exercício de análise que aprimora a capacidade em lidar com conceitos, permitindo identificar diferentes propósitos que podem estar contidos nas políticas de participação. O sentido atribuído pela participação das famílias nos movimentos populares em São Mateus revelou-se contrário aos interesses impostos nas medidas de reforma do Estado, na ocasião.

Contudo, na dissertação desenvolvida para o Mestrado, não analisamos as questões curriculares que a relação da família com a escola poderia abarcar, e esta é uma das questões a que nos propomos nesta pesquisa, de modo a fazer jus aos estudos em um Programa de Pós-Graduação cuja principal vocação é fomentar pesquisas nessa área.

Considerando que as decisões políticas atendem às necessidades de grupos sociais que, por sua vez, variam de acordo com o contexto histórico dado, compreender o modo como se desenvolvem essas políticas e os resultados que produzem são tarefas que não cessam.

Nos últimos anos tem sido crescente o número de pesquisas que tratam de temas envolvendo a relação das famílias com a escolarização de seus filhos e, eventualmente, currículo. O interesse sobre tal tema não é casual ou puramente acadêmico. Há nesse meandro um conjunto de fatores que relacionam as pesquisas com o contexto no qual são produzidas.

Para compreender os interesses e pressupostos que motivam tais pesquisas, é preciso questionar os objetivos propostos nesses estudos e suas conseqüências, pois os interesses que dão forma e conduzem as políticas educacionais produzem a legitimação dessas políticas, não encontrando, muitas vezes, estudos que analisem a coerência entre os objetivos propostos nas medidas políticas e sua execução.

Assim, pesquisar a participação da família na escola sob a ótica de mães e pais dá voz às famílias de trabalhadores cujos interesses a escola deve atender, possibilitando, dessa forma, que se analisem alguns aspectos da participação proposta, entre eles alguns reflexos da participação da família no currículo.

A participação da família na escolarização dos alunos de escolas públicas tornou-se mais que um direito nos últimos anos. A ênfase nessa relação passou a constituir uma obrigação que geralmente recai sobre as mães das crianças, que, muitas vezes, são apontadas como responsáveis pelo fracasso escolar de seus filhos, abrindo certo precedente para prescrições moralistas.

Nesse cenário, o Estado, responsável por mediar as relações com o mercado e garantir o acesso aos direitos e serviços básicos, tem suas responsabilidades abrandadas, o que muitas vezes mascara suas mazelas e culpabiliza os cidadãos, já bastante castigados pelo alto tributo fiscal e pela má qualidade dos serviços oferecidos.

Sendo uma das responsabilidades da academia promover estudos que permitam novas reflexões e condutas, é necessário retomar o sentido implícito nas políticas públicas e identificar pontos para superação, buscando compreender as condições de participação da família na escola após as reformas.

Com tal propósito, a pesquisa apresentada aqui teve como cenário uma escola pública na zona Oeste da cidade de São Paulo, à qual chamaremos pelo nome fictício de Escola Municipal Sérgio Vaz. Os aspectos estudados compreendem, segundo o foco de análise, a manifestação da mesoestrutura a partir da influência de elementos da macroestrutura, definidos nas grandes linhas políticas, que, ao serem transformados em políticas educacionais, manifestam-se nas práticas escolares em relações microestruturais, seja no currículo formal ou no currículo em ação e, conseqüentemente, no comportamento das pessoas que se relacionam na e com a escola, onde o currículo exerce a função contraditória de manifestar os elementos pensados *de cima para baixo* e, ao mesmo tempo, de assimilar propostas demandadas por professores, alunos e familiares, criando novas relações entre o singular e o universal. (Casali, 2001, p. 118).

A mesoestrutura relaciona-se, assim, com a macroestrutura, aplicando e replicando experiências ditadas pela economia globalizada. Concretizam-se, dessa forma, as diretrizes políticas assumidas por diversos países que aceitam cumprir metas usando, para isso, pressupostos únicos, como é o caso das medidas de descentralização da gestão educacional (Casassus, 1999, p. 16).

Para conhecer as tendências atuais das pesquisas acadêmicas com foco nesse tema, identificamos antes a ocorrência de pesquisas que abordam o tema da relação família e escola, além de identificar o modo como tal tema tem sido tratado em dois outros países, cujas políticas públicas influenciaram o Brasil no período de elaboração das reformas.

A metodologia qualitativa orientou a pesquisa realizada com mães e pais de alunos da escola mencionada, quando foram empregadas as técnicas de observação direta, aplicação de um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha e a entrevista estruturada.

Assim, a observação inicial contribuiu para a elaboração do questionário aplicado aos familiares que compareceram às reuniões na escola nos anos de 2008 e 2009 e, após as observações e tabulação dos questionários, optamos por uma entrevista estruturada, cujo objetivo foi aprofundar a compreensão sobre alguns conteúdos identificados anteriormente.

As perguntas que guiaram a pesquisa e a conseqüente elaboração dos questionários e entrevistas foram:

- Como a participação da família tem sido retratada na academia?
- Os pais pesquisados se consideram participativos quanto à escolarização de seus filhos?
- Quais são as características de sua participação? O Conselho de Escola contribui para que os pais participem mais ativamente da escola onde estudam seus filhos?
- No contexto analisado, a participação das famílias estabelece co-relações com o currículo ?

Considerando que a participação da família só pode ser efetivada em ações de envolvimento crítico frente à escola e a educação que esta oferece aos alunos, parte-se do pressuposto que a participação democratizante, chamada por Gary Anderson (2002) de participação autêntica ou genuína, cujo conceito de autenticidade desenvolvido por ele resulta tanto no fortalecimento dos hábitos de democracia direta quanto no alcance de melhores resultados de aprendizagem e justiça social para todos os participantes (promoção da igualdade), não seja de fato efetivada, dado que a finalidade proposta nas políticas para viabilizar a participação das famílias não traduz a finalidade de promoção da igualdade, ou superação da desigualdade.

Supõe-se que o currículo escolar não se faz reconhecer pelos pesquisados, uma vez que não reflete os interesses dos trabalhadores populares, sendo que as estratégias de participação estariam na verdade promovendo a perda de poder de alguns segmentos minoritários, por afastá-los, ao invés de aproximá-los, das decisões relativas à formação de seus filhos.

Pressupõe-se neste trabalho que, na globalização dentro dos pressupostos neoliberais, a instituição dos Conselhos de Escola não contribui para cumprir a promessa de autonomia e participação; que quem participa ativamente da vida escolar dos filhos não o faz por causa do

Conselho de Escola, mas por ter participado de outras instâncias participativas fora do ambiente escolar.

Desse modo, considerando a importância atribuída à escolarização da população e as expectativas quanto aos resultados advindos desse processo, bem como o papel que tem sido atribuído à família, torna-se necessário compreender o modo como tais questões têm impactado nas atitudes e opiniões de familiares de alunos matriculados na rede pública.

Para atender aos objetivos propostos, no primeiro capítulo busca-se conceituar os termos família, participação e currículo, relacioná-los ao contexto sociopolítico mais amplo, além de situar os leitores quanto ao cenário da produção acadêmica sobre o tema família e escola.

O segundo capítulo analisa a instituição da Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola e seus objetivos de promover a participação e a autonomia, expondo ainda o modo como o tema sobre a relação família e escola tem sido tratado na política educacional da Espanha e Estados Unidos da América, dois países hegemônicos, cujas propostas influenciaram as reformas na política educacional brasileira, tanto na instituição dos Conselhos de Escola, quanto nas reformas curriculares.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia, os procedimentos, etapas, técnicas e alguns indícios organizados a partir do emprego da observação direta, de um questionário a mães, pais ou responsáveis pelos alunos e das entrevistas realizadas com alguns desses familiares de alunos matriculados na Escola Sérgio Vaz.

A seguir, no quarto capítulo, faz-se a análise do material obtido na observação, no emprego dos questionários e entrevistas, encerrando com os comentários conclusivos.

## **CAPÍTULO I – POLÍTICA, FAMÍLIA, PARTICIPAÇÃO e CURRÍCULO**

### **1 - O contexto político do período analisado e os pressupostos conceituais**

Para orientar a leitura do material apresentado, passamos a apontar alguns princípios que embasaram nossa conduta nesta pesquisa, em que está sendo abordado o tema referente à participação da família na escola e no currículo.

Considerando que o Brasil constituiu-se sob a organização de nação republicana em fins do século XIX, que após esse fato passamos por períodos de ditadura que duraram décadas e ainda que o acesso das camadas populares à escolarização só ocorreu de fato após a segunda metade do século XX, não é possível identificarmos os impactos, na história da educação brasileira, da instituição da participação democrática como parte integrante de uma política educacional, antes dos anos de 1990.

Embora o país tenha convivido com organizações populares em busca de relações democráticas, tais organizações não chegaram a integrar as políticas públicas do Estado, sobretudo as políticas educacionais.

A participação da família na escola geralmente foi reduzida ao acompanhamento das tarefas escolares, ao comparecimento em reuniões previstas em calendário escolar, ou ao comparecimento dos responsáveis para atender aos chamados da escola, tarefas executadas, sobretudo, pelas mães dos alunos.

Outra forma de participação foi criada nas Associações de Pais e Mestres, e mesmo nesse caso, tal participação parece mais dirigida ao envolvimento das camadas médias da sociedade, que instituiu meios de criação de fundos de recursos para o provimento de materiais necessários à manutenção dos alunos mais pobres ou das escolas que atendem a tais alunos (ver Bueno, 1987) conforme veremos adiante.

A forma de participação que ocorreu paralelamente em movimentos organizados, seja nas Associações de Moradores ou movimentos ligados à ação da Igreja, sindicatos e partidos políticos (Beiseigel, 1964; Sader, 1988) não foi incorporada à gestão da escola. Dessa forma, a participação popular marcou a história nacional, mas atuando fora dos espaços escolares.

Um desses exemplos de participação popular foi objeto de estudo na pesquisa de Santos (2005), conforme destacamos anteriormente, em que foi possível identificar o caráter

político da participação da família em movimentos organizados na zona Leste da cidade de São Paulo.

Nessa pesquisa, os pais entrevistados definiram sua participação política ao identificar a possibilidade de democratização de acesso das famílias do bairro à escola pública de qualidade, por meio da luta coletiva pelo direito de todos.

Contudo, a extrema individuação decorrente dos pressupostos neoliberais e a tecnocracia vigente transformaram os pressupostos da participação. Se entre os anos 1960 até os anos 1990, a população organizada participou da política educacional com o objetivo de ampliar e qualificar o acesso das camadas populares, a *virada* do discurso agora assumido nas políticas públicas atribuiu outro sentido, vinculando à participação novos papéis. Tal choque de interesses pode ser observado em São Paulo, nas manifestações populares dos anos 1990, quando foi instituída a reorganização das escolas estaduais, o que promoveu desencontros do sentido atribuído à participação pelos governantes da época, quando comparado ao sentido atribuído pelas mães e pais entrevistados (Cf. Santos, 2005).

Segundo Paoli (2002), a retomada da democracia no Brasil, ocorrida a partir da década de 1980, fez com que os meios de participação popular ganhassem novas formas. A instituição de espaços e regras próprios de cada esfera governamental - tais como conselhos e fóruns, a adoção de estratégias para o repasse de recursos financeiros por meio de fundos para cada área das políticas sociais - foi medida adotada a partir da Reforma do Estado, alterando, entre outras coisas, as formas de relacionamento entre o *Governo* e a *sociedade civil*.

A Reforma do Estado ocorrida no Brasil nos anos 1990 reestruturou o modelo de gerenciamento de recursos, implantando uma nova ótica administrativa nos setores públicos. Tal orientação pode ser identificada em conteúdos divulgados pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado<sup>2</sup>:

Bresser Pereira<sup>3</sup>, entre outros, é obrigado a decretar a pouca valia das experiências anteriores para os tempos que correm. Assim, pode sentir-se livre para adaptar os princípios políticos da postura europeia ao desmanche brasileiro – uma operação análoga a que os economistas do governo fazem ao repetir as fundamentações teóricas aprendidas em seus doutorados

---

2 Na ocasião, os Cadernos MARE (1998) justificaram e detalharam as propostas de reformas administrativas em diversos aspectos.

3 A Folha de S. Paulo publicou em 21/02/1999, no Caderno Mais!: 7, uma matéria comentando um pronunciamento do então Ministro Bresser Pereira, em que dizia que uma nova racionalidade dos serviços públicos estava sendo implantada.

norte-americanos – e construir a versão doméstica da passagem de uma sociedade organizada por referência aos direitos fundamentados na solidariedade coletiva para uma sociedade organizada pela ação solidária privada, transformada em responsável pela ‘execução de serviços sociais’, ao lado da implantação de critérios seletivos das políticas previdenciárias. (Paoli, 2002, p. 383-4)

Paoli (2002), se refere aos doutorados norte-americanos de alguns tecnocratas que ocupavam cargos políticos durante o Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC, entre eles, Paulo Renato, o Ministro da Educação que acompanhou a política neoliberal de FHC durante seus dois mandatos.

Nesse cenário, as reformas educacionais e curriculares na década de 1990 remetem-nos ao contexto das mudanças econômicas e políticas que impulsionaram tais ações, nos marcos do processo da globalização e sob a égide ideológica do neoliberalismo.

Gimeno Sacristán (1998) analisou as reformas educacionais e curriculares implantadas na Espanha nesse período, cuja orientação em grande parte se assemelha às reformas no Brasil. Em sua análise, este autor define reforma como “programa empreendido por governos, supondo uma ação ou série de ações delimitadas no tempo, expressando dessa forma o que são medidas de política educativa” (p. 85). Nesse contexto, a *mudança* como valor em si fundamentou ideologicamente reformas em amplas dimensões da vida em sociedade e a divulgação das medidas adotadas muitas vezes ecoa como sinônimo de compromisso e empenho por parte de governantes.

No Brasil, a adoção de tais medidas ocorreu geralmente em forma de *pacotes*, cujo intuito parece ser de provocar na população a idéia de que está havendo empenho por parte dos governantes para superar os problemas sociais enfrentados. As medidas contidas nesses *pacotes* em geral desconsideraram as experiências docentes desenvolvidas até então, desprezando seu valor democrático e inovador.

Gimeno Sacristán (1998) afirma que a simples divulgação desse programa de ações passa a idéia de que se está promovendo melhorias e que nas atuais políticas educativas fazer reforma é fazer política (p 85).

A partir da constatação de que tais medidas constituem estratégias de implantação de uma nova forma de administrar o Estado, cujas mudanças decorreram de pressupostos difundidos no neoliberalismo, tocar em questões que envolvem as políticas públicas desse período requer que se esclareça o que significam *neoliberalismo e globalização*, fenômenos

que em grande parte explicam as motivações que impulsionaram amplamente as medidas reformadoras.

Considerando que tais termos estejam um tanto desgastados pelo uso excessivo e que, por isso mesmo, requerem certos esclarecimentos, faz-se necessário retomar algumas idéias que os circundam.

Sobre o neoliberalismo, pode-se afirmar que a própria composição da palavra nos lembra dois sentidos: *neo*, que designa o que é novo, recém apresentado, e *liberalismo*, que pode apresentar mais de um sentido. Segundo o dicionário técnico de Japiassu e Marcondes (1996), nesse termo pode haver o sentido político, o econômico e o sentido do neoliberalismo propriamente dito.

1. O *liberalismo político* considera a vontade individual como fundamento das relações sociais defendendo, portanto, as liberdades individuais – liberdade de pensamento e de opinião, liberdade de culto etc. – em relação ao poder do Estado, que deve ser limitado. Defende assim o pluralismo das opiniões e a independência entre os poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário – que constituem o Estado.

2. O *liberalismo econômico*, cujo principal teórico foi Adam Smith, considera que existem leis inerentes ao próprio processo econômico – tais como a lei da oferta e da procura – que estabelecem o equilíbrio entre a produção, a distribuição e o consumo de bens em uma sociedade. O Estado não deve interferir na economia, mas apenas garantir a livre iniciativa e a propriedade privada dos meios de produção. O liberalismo econômico defende assim a chamada “economia de mercado”.

3. O *neoliberalismo econômico* constitui, em nossos dias, a doutrina que, diante de certo fracasso do liberalismo clássico e da necessidade de reformar alguns de seus modos de proceder, admite certa intervenção do Estado na economia, mas sem questionar os princípios da concorrência e da livre empresa (p. 163).

Segundo Anderson (2003), a origem do neoliberalismo ocorreu a partir de um texto de Friedrich Hayek, datado de 1944, quando apresentava uma crítica efusiva contra os limites impostos pelo Estado aos mecanismos de mercado. Tais idéias buscavam oferecer uma alternativa ao modelo de capitalismo praticado no período do Estado do Bem-Estar Social, em que o Estado limitava a ação do mercado a partir da imposição de regras.

Segundo o pensamento vigente no grupo formado por Hayek, a força do Estado deveria dirigir-se no sentido contrário, ou seja, deveria atuar para inibir as pressões exercidas por sindicatos, diminuindo os limites que o capitalismo encontrava, além de também controlar recursos e diminuir os gastos sociais.

Tais formulações conformaram políticas estatais mediante a crise dos anos 1970, que atingiu frontalmente o Estado de Bem-Estar Social nos países centrais. Naquele momento, combinavam-se altas taxas de crescimento e de inflação às pressões reivindicativas por salários e por aumento de gastos sociais, causando a diminuição da acumulação de capitais necessária para a reprodução econômica do capital.

Assim, o Estado desencadeou políticas conservadoras de restrições aos direitos sociais e de combate às greves, criminalizando movimentos sociais e implantando a legislação antissindical.

Nesse cenário, as limitações ao mercado foram suprimidas por meio de reformas fiscais (redução dos impostos sobre os altos rendimentos), dinamizando as economias centrais, impulsionando o desemprego massivo, a privatização e o monetarismo com o controle das emissões monetárias, reforçando-se medidas governamentais de abolição ou enfraquecimento do controle na circulação de capitais. Portanto, o neoliberalismo se fez acompanhar de políticas conservadoras (*neoconservadoras* para alguns), tornando-se ideologicamente hegemônico.

Anderson (2003) salienta que o programa neoliberal foi posto em prática por regimes políticos autoritários, democráticos ou *socialistas*, com a economia ditando a ação política. A incapacidade do capitalismo em resolver as suas crises estruturais, entretanto, permaneceu, e de modo agravado com repercussões acentuadas não só sobre as populações economicamente fragilizadas, mas atingindo setores médios, pequenos produtores, países e extensas regiões.

Diga-se ainda que o fenômeno em curso, o da globalização sob a égide neoliberal, não se restringiu a processos econômicos, mas, como salientou Sousa Santos, foi caracterizado por um forte processo de *ocidentalização global*, atingindo de modo desigual e diferenciado os Estados nacionais, acentuando-se a apropriação das culturas. Entretanto, tal diversidade não esconde a existência de um Estado *gendarme* (EUA), de blocos de interesse inter-Estados (União Européia) e a existência da desigualdade nas trocas internacionais, acentuando-se a exploração do trabalho nos processos de globalização<sup>4</sup>.

---

4 Este parágrafo fez parte do trabalho de doutorandos do qual a autora fez parte em 2007, cujas referências se encontram em SANTOS. Maria Lúcia Salgado C. dos; SOUZA Antonio Carlos de; LOPES Rosana de Sousa Pereira *Globalização, reformas educacionais e participação*. PUCSP: 2007, (Mimeo).

Por estabelecer formas de hegemonização no plano ideológico e cultural, a globalização assumiu inequívoco caráter de cooptação das esferas de produção e reprodução das idéias. Assim, revitalizou-se, especialmente a partir da década de 1990, o papel estratégico da Educação na obtenção do consentimento, tornando o currículo escolar foco de interesse para a efetivação de mudanças (2005: 45).

A relação de dependência econômica entre as nações e a atuação de agências multilaterais orientou uma agenda comum para países ocidentais, chamadas por Dale (2004) de *agenda globalmente estruturada*, definida como resultado da “relação de interdependência transnacional” (Dale, 2004: 423).

Desse modo, a *agenda globalmente estruturada para a educação* estabeleceu diretrizes para regular e orientar as políticas nacionais de modo a permitir intercâmbios econômicos e culturais a partir de estruturas convergentes, facilitando a circulação de capitais (Dale, 2004).

O Brasil, seguindo a tendência vigente em outros países ocidentais, adotou tais medidas por meio da Reforma de Estado. O programa de medidas implantado por FHC tornou extensiva a adoção das mesmas por estados e municípios brasileiros (Arretche, 2002, p. 31).

Confirmando algumas tendências firmadas na *agenda globalmente estruturada para a educação*, é possível localizar a *descentralização* do poder na escola e, por conseguinte, a *participação* como um dos eixos a partir dos quais se estruturam as propostas de reforma nas décadas de 1980 e 1990 no Ocidente, sob a égide da democratização da educação. Contudo, tais medidas visavam adequar os recursos disponíveis ao atendimento máximo das demandas apresentadas pela população, de modo a produzir o maior efeito possível com o mínimo recurso necessário. Tal objetivo só poderia ser alcançado tendo a própria população na função de controladora do uso dos recursos, acompanhando a execução dos programas implantados.

A proposta de participação da família na escola ganhou ênfase nesse período, mas a noção do que seja família passou, e ainda passa por mudanças.

### 1.1 – A mudança do conceito e da configuração da família brasileira e o cenário educacional

No Brasil, no período da ditadura militar ocorrida entre os anos 1964 e 1985, nas passeatas como a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, envolvendo segmentos da Igreja e da política de direita, ocorriam manifestações com discursos inflamados, dirigidos à defesa da família como núcleo balizador da moral vigente, capaz de promover a ordem

nacional. Nessas ocasiões fazia-se o combate aos movimentos de esquerda atribuindo-lhes a responsabilidade pela tentativa deliberada de destruir tal instituição.

Nesses contextos, falava-se em família de modo genérico, como se fossem todas iguais em forma e conteúdo, em que os papéis de pai e mãe foram naturalizados, ignorando assim a relação de gêneros que, via de regra, sacrifica os direitos das mulheres. A estas foi cobrada a responsabilidade pela manutenção dos valores morais visando conservar a família dentro do modelo monogâmico, em uma sociedade que negava às mulheres o direito de acesso ao trabalho e participação em organizações políticas.

Contudo, não se pode falar em família de modo genérico, pois as formas de viver e participar das famílias e, mesmo das mulheres dentro dessas famílias, são determinadas por um conjunto de fatores que tornam as famílias e as pessoas diferentes entre si.

Portanto, torna-se necessário caracterizar as famílias que pesquisamos, contextualizando sua existência do ponto de vista histórico, situando as condições materiais e culturais nas quais as famílias estabelecem suas relações.

Iniciamos por definir o termo *família*. Segundo Canevacci (1981),

a família não é tanto um microsistema a ser relacionado com um macrosistema social, como boa parte da literatura sociológica tende a mostrar, mas sim a estrutura que – mais que qualquer outra – contém em si a esfera da cultura e a esfera da natureza. Numa perspectiva antropológica, a supremacia da primeira deverá afirmar a vitória do princípio da afinidade, da razão e, portanto, da solidariedade humana autoconsciente, contra o perigo de um retorno à naturalidade cega e ao direito absolutista de filiação (p 29).

A prevalência que a Sociologia Estruturalista exerceu nos estudos sobre família propiciou a difusão de conceitos e expressões que parecem ter sido equivocadamente apropriados pelo senso comum, criando algumas definições distorcidas em seus significados e sentidos, como é o caso da expressão *família desestruturada*.

Em geral esta expressão é utilizada equivocadamente para designar famílias monoparentais ou famílias cujos filhos não apresentam comportamento desejado. Portanto, ao remeter à idéia de estrutura familiar, é preciso esclarecer que tal termo não se refere ao estabelecimento de algum padrão e não objetiva defender a idéia de família nuclear, em que pai, mãe e filhos correspondam a uma função relacional fixa, cuja função seja garantir a reprodução de um sistema dado, mas, lembrando Deleuze (1976), nesse caso a estrutura se

define ao contrário, pela natureza de certos elementos atômicos, que pretendem dar conta, à sua vez, da formação do todo e das variações de suas partes.

Assim, as funções simbólicas estruturantes do psiquismo nas relações familiares podem ser representadas por qualquer um dos membros da família, desde que haja nesse contexto um projeto comum, pois o movimento relacional é transitório e a cada momento pode ocupar papéis diferenciados nas referências psíquicas de seus membros.

Nessa perspectiva, a *molécula familiar* não pode ser vista como *modelo ideal*, pois constitui um grupo que está vulnerável, quanto qualquer outro grupo, a crises e intempéries provocadas tanto por mudanças econômicas, quanto por movimentos culturais que conduzam a incertezas ou novas formas de organização social.

A expressão *família desestruturada*, empregada no senso comum com a qual se tenta designar as famílias que parecem não cumprir a função de adequar seus integrantes às regras sociais, revela assim um equívoco e transforma-se em meio discriminatório ou moralizador, pois é empregado em geral às famílias cujo casal não constitui união conjugal considerada *normal*.

É interessante lembrar que as representações que servem de referência para a estruturação psíquica dos sujeitos podem ter no Estado um elemento significativo, já que o papel de proteção atribuído ao Estado torna-o regulador e organizador das relações sociais pela instituição de leis e penalidades e assemelha-se ao papel de pai, quando este baliza as relações entre os membros da família pela apresentação de normas de conduta. Dessa forma, experimentar mudanças políticas que alterem o papel do Estado, sobretudo quando tais mudanças enfraquecem sua atuação de defesa dos cidadãos desprotegidos pelo sistema de mercado, poderia alterar a organização das referências que os cidadãos constroem, promovendo certa mudança em seus comportamentos. Contudo, este não é um assunto em que devemos nos aprofundar neste trabalho.

A concepção de família que tem como referência as relações entre *gêneros opostos*, laços consangüíneos, compromisso perpétuo e vínculos legais atualmente não corresponde às novas formas de organização e estilos de vida de casais que têm reivindicado o reconhecimento de suas uniões.

Temos como exemplo a organização da Rede Latino-Americana de Católicas pelo Direito de Decidir, que em uma publicação<sup>5</sup>, datada de 1996, propõe a revisão da definição de

---

5 A revista chama-se *Conciencia Latinoamericana* e é uma publicação da Red Latinoamericana de Católicas por el Derecho a Decidir, cuja edição teve apoio financeiro da Fundação Ford.

família e apresenta famílias formadas monoparentalmente por uma mulher ou um homem como provedor/a e cuidador/a, ou por casais homossexuais, com ou sem filhos, que adotaram ou geraram seus filhos para constituir suas famílias e que agora reivindicam o reconhecimento legal de suas uniões.

Por outro lado, isso não quer dizer que estejamos vivendo em algum tipo de *vale tudo* e que qualquer conjunto de pessoas possa ser considerado uma família. O que consideramos ser uma família em geral mantém vínculos a partir de alguns elementos de ligação, projetos comuns, necessidades materiais imediatas etc.

Assim sendo, consideramos nesta pesquisa a *família* como o conjunto de pessoas residentes na mesma casa e que compartilham, ainda que em diferentes níveis, de um projeto de vida comum.

Tal projeto pode atribuir diferentes sentidos à escolarização. Tanto pode representar a escola como meio de aprender o essencial para enfrentar e decifrar os desafios mais simples da vida urbana, quanto representar ser um veículo que habilite seus integrantes a ter maiores chances de mobilidade social dentro das regras estabelecidas, ou até mesmo não atribuir sentido algum e considerar a escola como algo desnecessário ou ruim. Portanto, o sentido da escolarização para algumas famílias pode não impactar no desempenho escolar das crianças e adolescentes que freqüentam a escola.

Um dos estudos que indica não haver necessariamente ligação entre organização familiar e desempenho escolar foi liderado por Casassus (2007). Ao analisar a qualidade escolar em quatorze países da América Latina, este autor apontou que os resultados indicaram que grande parte da desigualdade que se observa na escola e na sua saída não é herdada das famílias, mas produzida na própria escola (Cf. Casassus, 2007).

Sobre esta questão, Charlot (2005) esclarece que não há uma relação de causalidade entre fracasso escolar e origem social, invalidando, portanto, a questão de origem do alunado como possível explicação para esse problema. Para este autor, é fato que as crianças das classes populares têm menos chances de sucesso escolar, contudo é necessário descobrir o que significa tal correlação (p. 62-3).

Um dos pontos discutidos por Chalot (idem) é o fato de que os alunos que têm baixo rendimento, em geral, é porque não estudam. Nesse caso, seria necessário saber a razão de tal comportamento, ou seja, identificar as razões pelas quais esses alunos não estudam.

Entre as pesquisas que focam a família como uma das responsáveis pelo desempenho escolar dos alunos, Lahire relaciona a origem como herança transmitida pelos pais aos filhos:

A "herança" familiar é, pois, também uma questão de sentimentos [...], e a influência, na escolaridade das crianças, da "transmissão de sentimentos" é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais (Lahire, 1997, p.173).

Portes (2000, p.66), ao estudar as estratégias adotadas por certa família das classes populares, cujo objetivo era ajudar o filho a concluir o curso em Engenharia Elétrica, afirma que tais estratégias implicariam para o estudante um ganho de sentido para o trabalho escolar, por meio de um “conjunto de circunstâncias atuantes” que envolvem:

1. Presença da ordem moral doméstica;
2. Atenção para com o trabalho escolar do filho;
3. Esforço para compreender e apoiar o filho;
4. Presença do outro na vida do estudante;
5. Busca de ajuda material;
6. Existência e importância de um duradouro grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar.

As condições apontadas por Portes (2000) parecem bastante ligadas às atitudes vinculadas à obtenção de mobilidade social no mercado de trabalho, por parte de famílias pesquisadas nos anos 1980-90, quando a atuação destas em movimentos organizados nos centros urbanos tinha como objetivo inserir os filhos em um contexto de vida com perspectivas sociais e econômicas mais favoráveis do que aquelas oferecidas a seus pais. Contudo, este autor não apontou o quanto o interesse e o envolvimento aparente dos pais podem interferir nas atitudes dos professores ao se relacionarem com seus alunos, levando assim tais alunos a terem maior empenho nas atividades na sala de aula ou até mesmo receber um tratamento mais complacente por parte dos educadores.

De todo modo, os sentimentos herdados pelos filhos quanto à importância ou não de estudar podem estar presentes em meios familiares de todas as camadas sociais, o que nos faz questionar sobre a generalização da que faz crer que haja relação direta entre pobreza e fracasso escolar.

Ao pesquisar dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE<sup>6</sup>, nota-se que houve modificação nos arranjos familiares entre 1997 e 2007, sendo que tais mudanças se fazem presentes na escola.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostras em Domicílio - PNAD, realizada em 2007, no Brasil casais com filhos já são menos da metade do total de famílias. A PNAD 2007 mostrou que, entre os arranjos familiares de pessoas com parentesco, 48,9% eram do tipo casal com filhos, contra 56,6% em 1997, devido, principalmente, à queda da fecundidade. No mesmo período, a proporção dos arranjos constituídos por casal sem filhos cresceu de 12,9% para 16,0%.

Se relacionarmos estas mudanças com o contexto educacional, podemos projetar certa estabilização da oferta de vagas para a Educação Básica nos próximos anos, pois o crescimento de famílias formadas por casais sem filhos indica mudança na composição da população por faixa etária.

No período 1997/2007, caiu o percentual dos arranjos familiares com rendimento familiar *per capita* de até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo. Em 1997, esse percentual para o conjunto do país era de 31,6%, mas caiu para 23,5% em 2007. No Nordeste, a queda entre 2002 e 2007 foi de pouco mais de 10 pontos percentuais (53,9% para 43,1%), provavelmente resultado de políticas públicas dirigidas às famílias mais pobres, contudo, observamos que prevalecem as desigualdades regionais.

Tais dados indicam a diminuição proporcional de pessoas em estado de extrema pobreza, mas tais melhorias parecem não ser suficiente para que o Governo deixe de oferecer os programas assistenciais de complementação de modo articulado com a educação, como é o caso do Bolsa Família, para o qual uma das condições para que a família seja atendida por esse programa, é ter os filhos matriculados na escola.

Segundo o IBGE, de 1997 a 2007, entre as famílias com todos os filhos menores de 16 anos cresceu a proporção do tipo monoparental (com a presença de apenas um dos cônjuges): de 19,2% para 21,8%, o que é coerente com os dados do registro civil sobre o aumento das separações conjugais. O percentual das famílias monoparentais masculinas teve também um ligeiro crescimento, de 7,8% para 9,8% (de 278 mil famílias em 1997 para quase 445 mil em

---

6 Os dados sobre a PNAD 2007 foram extraídos da página eletrônica do IBGE em consulta realizada em 16/01/2010, [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?)

2007), indicando que proporcionalmente deveria crescer o número, o que pode elevar proporcionalmente a presença de homens a responder pela educação dos filhos nas escolas de Educação Básica.

Contudo, nesse mesmo período em que as famílias passaram por rearranjos, cresceu o índice de matrículas e aprovações no Brasil, na região Sudeste e no Estado de São Paulo.

Tabela I – Evolução do acesso escolar e aproveitamento de estudos no Brasil, Região Sudeste e Estado de São Paulo.

MOVIMENTO DE ACESSO E RENDIMENTO ESCOLAR						
		Números em 1991	Números em 1997	Números em 2007	Movimento em %	
					1997	2007
Brasil	Matriculados	29.203.724	34.229.388	53.028.928	17,21	54,92
	Reprovados	5.243.012	3.862.345	3.711.581	- 26,33	- 3,90
	Aprovados	18.366.115	26.195.420	25.457.326	42,63	- 2,82
Região Sudeste	Matriculados	11.955.480	13.020.903	20.576.149	8,91	58,02
	Reprovados	1.921.135	852.861	1.057.271	- 55,61	23,96
	Aprovados	7.772.345	11.305.637	10.352.350	45,46	- 8,43
Estado de São Paulo	Matriculados	6.165.157	6.483.935	10.634.855	5,17	64,02
	Reprovados	928.915	287.115	379.654	- 69,09	32,23
	Aprovados	4.419.424	5.915.035	5.447.757	33,84	- 7,90

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 1991, 1997 e 2007.

O Censo Escolar elaborado pelo INEP<sup>7</sup> demonstrou ter havido sensíveis alterações no número de matriculados, aumento na proporção de alunos aprovados e, ao mesmo tempo, a diminuição do número de reprovados, entre 1991 e 2007, conforme tabela acima.

O primeiro olhar sobre tais dados nos parece indicar que poderia ter havido uma abrupta melhoria no rendimento escolar dos alunos por alguma razão desconhecida. Entretanto, sabe-se que essas informações são resultado de medidas questionáveis. No caso de São Paulo, na década de 1990 temos a reorganização da rede de ensino e a adoção dos ciclos que, de certa forma, reduziu os números de reprovação e elevou a aprovação dos alunos do Ensino Fundamental, *maquiando* assim os dados relativos ao rendimento escolar (Cf. Carvalho, 2001).

Outro aspecto que merece atenção nessa tabela diz respeito ao fato de que a alteração dos índices de matrícula, aprovação e reprovação seguiram as mesmas tendências, se

7 <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

compararmos os números alcançados nacionalmente e no Estado de São Paulo, apresentando, contudo, maior radicalização quanto ao índice de aprovações em São Paulo.

Tais informações nos levam a crer que as questões de promoção escolar são muito mais definidas pelas políticas públicas que definem as condições de acesso e permanência dos escolares, do que pelas famílias de origem dos alunos, cujas ações parecem ter tido menor poder de impacto nesse período.

Entre 1997 e 2007, os homens, independentemente de sua condição na família, continuam tendo taxas de ocupação superiores a todos os outros membros das famílias, mas elas diminuíram de 84,3% para 82,7%. É importante verificar que a taxa de ocupação dos filhos é maior nos arranjos chefiados por uma mulher (44,4%), contra 40,3% nas famílias com chefia de homem.

Tais dados indicam a prevalência do homem na condição de provedor da família, caracterizando a forte presença de arranjos familiares tradicionais, nos quais a relação de gêneros pode desfavorecer as mulheres.

Segundo ainda o IBGE, entre os 60,1 milhões de arranjos familiares existentes no país, em 2007, cerca de 39,0 milhões (65%) eram casais e, em apenas 38,6% desses, ambos estavam trabalhando e tinham rendimento do trabalho.

Para explicar este contexto identificado na PNAD, afirma-se que

Segundo alguns estudos, as famílias compostas por casais sem filhos residentes no domicílio e ambos com rendimento são cada vez mais freqüentes, especialmente nas sociedades contemporâneas mais industrializadas. Esta tipologia intitulada DINC (Double Income and No Children) consiste num arranjo familiar em que, não precisando cuidar de prole, o casal pode se dedicar mais ao trabalho e ao lazer. Os dados da PNAD permitem uma aproximação a esse tipo de arranjo. Os casais em que ambos os cônjuges tinham rendimentos e em que as mulheres não tiveram filho representavam 3,4% dos domicílios (1,9 milhão de casais). Em 58,7% deste tipo de casal (que mais se aproximam do conceito DINC) a pessoa de referência tinha até 34 anos de idade, o que pode refletir um adiamento da fecundidade ou, ainda, a tentativa de garantir melhores posições no mercado de trabalho. Os rendimentos desse tipo de casal são relativamente elevados (3,5 salários mínimos *per capita*) e os colocam entre os 10% com os maiores rendimentos na população brasileira<sup>8</sup>. (IBGE)

---

8 Texto extraído da página eletrônica do IBGE em consulta realizada em 16/01/2010: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1233&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&id_pagina=1)

Embora na situação apontada acima os casais sem filhos não tenham motivação direta para participar do cotidiano escolar, sobretudo da escola pública, considerando que compõem uma faixa populacional com maior poder aquisitivo, tais famílias, mesmo se tratando de mulheres que moram sozinhas, influenciam a vida de muitas mulheres e homens das classes populares cujo trabalho profissional é doméstico e desenvolvido nas casas de pessoas que não dedicam seu tempo a atividades do lar, realidade possivelmente identificada pelo alto índice de mulheres que se dedicam ao trabalho doméstico no bairro pesquisado neste estudo, conforme trataremos adiante.

Um dado que remete às mudanças nos arranjos familiares está relacionado ao comportamento sexual, ou seja, sexualidade, que mereceu inclusive a sua abordagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo o IBGE, 6,4% das adolescentes entre 15 e 17 anos são mães. Entre 1997 e 2007, a proporção de mulheres em idade reprodutiva (15 a 49 anos) com filhos nascidos vivos manteve-se em torno dos 63%, mas o número de mulheres com apenas um filho subiu de 25,8% para 30,7%. Em 2007, a proporção das adolescentes de 15 a 17 anos de idade com filhos era de 6,3%, mantendo-se nos mesmos patamares de 1997. Norte, Centro-Oeste e Nordeste tinham as proporções mais elevadas, 9,4%, 7,7% e 7,5% respectivamente, e o Sudeste e o Sul as mais baixas (5% em ambos).

Os dados analisados pelo IBGE apresentam relação entre família e trabalho, sendo o trabalho um dos aspectos que determinam tanto as relações intrafamiliares, quanto das famílias com a escola.

Outro dado levantado pela PNAD indica que a universalização da educação primária é uma meta a ser atingida até 2015 pelos países signatários dos Objetivos do Milênio, entre eles o Brasil. Uma forma de mensurar os esforços nesse sentido é verificar a taxa de analfabetismo para a população de 15 a 24 anos de idade. Em 2007, 5,3% das pessoas nessa faixa etária eram analfabetas, e houve uma redução significativa em relação a 1997 (12,0%). Entretanto, as regiões Norte (6,0%) e Nordeste (6,5%), apesar de registrarem reduções expressivas, ainda possuem taxas que são quase o dobro das demais regiões.

Vista pelo rendimento familiar, a taxa de frequência líquida dos adolescentes de 15 a 17 anos mostra uma situação muito desfavorável para os 20% com menores rendimentos

(28,2%) se comparada à dos 20% com maiores rendimentos (77%). Em 1997, a taxa para o primeiro quinto de rendimento era de 6,1%, passando para 16,8% em 2002.

A defasagem série/idade no ensino fundamental é utilizada para a análise do fluxo escolar. Em 1997, o percentual de estudantes defasados era de pouco mais de 43,0%, reduzindo-se em 2002 para 32,3% e chegando a 25,7%, em 2007. As regiões Sul e Sudeste apresentavam, em 2007, as menores proporções, em torno de 16,0%. Chamam atenção as elevadas taxas no Norte (35,4%) e Nordeste (38,8%), que, em 2007, não atingiram os níveis do Sul e do Sudeste em 1997.

A média de anos de estudo da população de 10 a 17 anos de idade aumentou entre 1997 e 2007 para todas as faixas etárias. Entretanto, a média não atingiu os 4 anos de estudo completos para as crianças de 11 anos de idade, que, de acordo com o sistema educacional, deveriam ter, no mínimo, essa escolaridade, mas apresentaram 3,3 anos de estudo. O mesmo ocorria com as crianças de 14 anos, que apresentaram apenas 5,8 anos de estudo, quando deveriam ter, no mínimo, 7 anos. Aos 17 anos, os adolescentes brasileiros também não tinham atingido a escolaridade esperada (10 anos de estudo), sendo a média de apenas 7,9 anos de estudo.

Também em relação às taxas de analfabetismo, analfabetismo funcional e frequência escolar, verificam-se diferenças significativas. Em números absolutos, em 2007, dos pouco mais de 14 milhões de analfabetos brasileiros, quase 9 milhões eram pretos e pardos. Em termos relativos, a taxa de analfabetismo da população branca era de 6,1% para as pessoas de 15 anos ou mais de idade, sendo de mais de 14% para pretos e pardos, ou seja, mais do que o dobro da dos brancos.

Contudo, não há indicadores de que as desigualdades de acesso e permanência envolvendo a questão de gênero e etnia estejam sendo adequadamente tratadas na escola, e quando se trata de abordar tais questões com as famílias dos alunos, para que melhor possam analisar o papel da escolarização na sua vida não sabemos da presença desses assuntos em reuniões do Conselho de Escola ou nas reuniões de pais e professores.

A distribuição das pessoas por cor ou raça entre os 10% mais pobres e entre o 1% mais rico mostra que os brancos chegavam a pouco mais de 25% dos mais pobres e a mais de 86% entre os mais ricos. Por sua vez, os pretos e pardos são quase 74% entre os mais pobres e só

correspondem a pouco mais de 12% dos mais ricos. As variações desses percentuais por grandes regiões, embora reflitam as diferenças de distribuição por cor na população como um todo, mantêm as desigualdades. A desigualdade também se revela na relação de gêneros na escola.

Segundo Carvalho (2004), a exigência da participação da família na escola, do modo como tem se dado em escolas brasileiras, omite a sobrecarga de trabalho da mulher. Desde a década de 1990, “a família está sendo chamada a participar na escola (perspectiva positiva) e está sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar (perspectiva negativa)”. Contudo, por trás do termo família ou pais de alunos, se esconde a expectativa de que a mãe participe, naturalizando aspectos exclusivos da responsabilidade materna sobre a prole, contribuindo assim para fortalecer os objetivos apontados no “discurso educacional da globalização neoliberal, [que] não é sobre justiça social e felicidade pessoal, mas sobre competitividade econômica, eficácia escolar (medida por testes), e sucesso individual por meio do investimento da família no dever de casa” (p. 52).

## 1.2 – Os sentidos atribuídos à participação da família por diferentes atores sociais

As famílias de classe média têm alinhado tradicionalmente a educação doméstica ao currículo escolar, sobretudo no contexto das escolas privadas. Atualmente, porém, a política educacional está expandindo seu raio de ação para além da escola, formalizando as interações família–escola na escola pública, “especificando a contribuição educacional da família para o sucesso escolar, e regulamentando as relações família–escola de acordo com um modelo particular de participação dos pais/mães na escola: o de classe média, baseado na divisão de gênero tradicional” (Carvalho, 2004, p. 52).

Desse modo, compreende-se a presença das mães em maciça maioria em reuniões e eventos escolares como possível expressão de uma realidade forjada, seja nas relações sociais de modo geral, seja pelo modo como a relação família e escola é conduzida nas relações pessoais ou nas relações com o conteúdo escolar, em ambos os casos, no currículo.

Sobre o conceito de participação, segundo Santos (2005, p. 27-8), em pesquisas recentes que abordam o tema participação, encontramos muitas vezes o texto de Bordenave como referência. Para esse autor, participar pode significar ser parte, fazer parte, tomar parte, ter parte em atividades organizadas dos grupos com o objetivo de expressar necessidades ou

demandas, defender interesses comuns, alcançar determinados objetivos econômicos, sociais ou políticos, ou influir de maneira direta nos poderes públicos (Cf. Bordenave, 1983, p. 11).

Seguindo sua lógica, o partido político seria o modo mais eficaz de participação, por pressupor maior capacidade de determinação na política e no Estado. Contudo, graduar o poder da participação pela hierarquia das instituições pode não explicar o modo contraditório com que se dão as relações de poder na organização social.

Sposito (1993) comenta indiretamente sobre a tendência de graduar a capacidade de determinação pelo tipo de instituição em que se participa e afirma que tais abordagens procuram “ultrapassar certos marcos teóricos tradicionais que privilegiam a ação política nos canais consagrados da representação”, e acrescenta que esses estudos “têm procurado identificar nos movimentos sociais ainda um certo percurso que levaria do mais simples – as lutas locais que reivindicam equipamentos coletivos – ao mais complexo – a luta partidária e a conquista do Estado”, e que tal pressuposto teria sido “constituído no imaginário do pesquisador com base em uma ‘vaga’ idéia de transformação social, alicerçada nos modelos gestados em outras experiências históricas” (p. 129).

Pressupomos, nesta pesquisa, que o alcance ou impacto da influência nos poderes públicos não está restrito à participação em partidos políticos, embora consideremos que em muitos casos os partidos podem contribuir para promover a organização de pessoas e grupos em coletivos organizados. De todo modo, parece-nos que o objetivo da participação seja de fato influir nas decisões que dizem respeito ao destino dos grupos sociais, de modo a garantir-lhes condições favoráveis. Assim, as propostas de participação podem favorecer alguns grupos em detrimento de outros.

Do ponto de vista das políticas governamentais, Fernández-Soria (1996) afirma que o processo de democratização participativa dos sistemas de ensino possui como eixo central as ações de descentralização, visto que esta prevê:

legitimidade: na medida em que a coletividade envolve-se no processo de administrar as instâncias escolares, dando credibilidade e validade as decisões [...]; proximidade: por favorecer a resolução dos verdadeiros problemas de forma mais eficaz e segura, além de garantir que seja revelada a diversidade e heterogeneidade do coletivo [...]; criatividade: a diversidade que traz consigo a diversidade de pensamentos e multiplicidade de olhares diferentes sobre o objeto em questão, portanto, desencadeia-se um processo de desenvolvimento dos sujeitos e ao mesmo tempo o desenvolvimento do coletivo [...]; Integração: ao interagirem e compartilharem responsabilidade sobre as decisões, os canais de comunicação emergem, legitimando as decisões e tornando-as mais eficientes [...] (p. 290).

Descentralizar a educação significa apoiar o processo de gestão escolar na ação participativa dos sujeitos, sendo este o seu princípio básico. Visto que a descentralização por si não provoca maior qualidade dos sistemas educativos, há necessidade de um processo de participação social no ensino, isso implica, no caso dos espaços escolares, a participação dos pais e da comunidade externa, além dos educadores, escolares e alunos.

A participação é assim compreendida nos marcos de intervenções possíveis na gestão escolar. Pressupõe-se que os pais sejam os maiores interessados na educação de seus filhos, o que contribuiria para *otimizar* o rendimento educativo, disciplinar gastos e exercer certo controle sobre o ensino, e que, ao confrontarem-se com os professores, estes atenderiam às demandas postas pelos pais, qualificando suas ações no cotidiano escolar, beneficiando *in limine* aos alunos.

Seguindo a tendência de acreditar que a participação da família deve ocorrer no apoio à gestão escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 instituiu o Conselho de Escola para a rede pública. Além disso, criaram-se paralelamente alguns programas cujos objetivos visavam combater a depredação de prédios escolares, a violência urbana, ou para aumentar a eficiência da ação escolar. Assim, em 2001 o Ministro da Educação anunciou que estava sendo lançado o Programa do Dia Nacional da Família na Escola.

Não temos bem a idéia de quantas escolas realmente abrem as portas, recebem os pais e conversam com os professores. Mas dentro do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) conseguimos identificar que naquelas escolas, nas quais a família conversa com os professores, as crianças apresentam um desempenho melhor. O estudo mostra que alunos de 4<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries de escolas onde há troca de informações entre pais, diretores e professores, têm pontuação melhor em português e em matemática. E é importante ressaltar que comparamos escolas com as mesmas condições financeiras. Isso não porque os pais saibam mais português e matemática - muitas vezes a escolaridade deles é mais baixa do que a dos filhos. O melhor desempenho dos estudantes acaba sendo fruto da participação, do incentivo e da cobrança da família.<sup>9</sup>

Este pronunciamento demonstra a intenção de eleger a família como co-responsável pelos resultados relativos ao rendimento escolar dos alunos, o que de certo modo isenta o

---

9 Entrevista publicada no jornal Diário Catarinense, em 9 de abril de 2001 e reproduzida na página eletrônica do MEC por sua Assessoria de Comunicação Social, cujo endereço eletrônico é <http://www.mec.gov.br>. A consulta e extração dessa citação ocorreu em 20 de abril de 2004.

Estado de suas responsabilidades quanto à promoção de medidas que elevem a qualidade social do atendimento escolar.

Contudo, os objetivos de tais medidas não se resumiam em promover certa visão de qualidade educacional, a capacidade de autonomia das unidades escolares, a criatividade dos sujeitos envolvidos ou o convívio da diversidade.

Considerando que um dos objetivos das reformas foi ampliar a atuação da iniciativa privada nos setores antes controlados pelo Estado, as reformas previram também a participação do setor privado nas políticas públicas e a privatização de empresas públicas nacionais, e não apenas alcançou tal fim, mas também importou para a área de atendimento dos direitos aos serviços básicos a lógica de serviços vigente no *mercado*.

Conforme afirma Fernández-Soria (1996), as reformas realizadas no ensino na Inglaterra e nos Estados Unidos imprimiram a participação dos pais como clientes – consumidores. Estes são convocados a escolher o melhor produto educativo, em que a participação constitui-se na possibilidade e liberdade de opinar e escolher a melhor escola para seus filhos, desta forma, a medida em que se escolhem as melhores escolas, a lei do mercado cuida de eliminar as piores escolas ou forçá-las a melhorar, alcança-se, assim, a qualidade na lógica neoliberal, a lei da oferta e da procura.

A participação restringe os pais a consumidores, indivíduos convocados a escolher o melhor produto educativo; ou apenas a deixarem que seus filhos sejam educados por quem sabe educar - é possibilitada em ambos os casos a liberdade de opinar, mas nunca de intervir na realidade escolar.

Contudo, quando se analisam realidades de países diferentes é preciso considerar o modo como se dá a participação popular nas decisões que repercutem em medidas econômicas em cada um deles, pois parece que um dos fatores que pode conferir poder à participação diz respeito ao seu aspecto econômico e financeiro. Também no caso do Brasil, é na instância das decisões orçamentárias e na sua administração que as grandes decisões acontecem, e nessas ainda não chegaram as propostas de descentralização das decisões, ou seja, conforme análise de Ghanem (1996):

As políticas democratizadoras indicam que é preciso maior poder efetivo da população usuária, significando que, no exercício da autonomia proposta à unidade escolar, critérios técnicos devem ser combinados com os de legitimidade junto aos beneficiários dos serviços (p. 61).

Ainda não testemunhamos nas escolas o grau de participação apontado acima por Ghanem. Ao contrário, temos visto um grande número de obstáculos que se interpõem à participação popular na educação escolar, inclusive quando se considera a possibilidade da participação da família no currículo, área muitas vezes considerada de definição exclusiva por especialistas e profissionais da educação.

### 1.3 - Currículo e participação

Segundo Hamilton (1992, p. 46), a palavra *curriculum* ou currículo apareceu grafada a primeira vez no século XVI, para designar o percurso metódico de estudos na vida de um escolar. Segundo este autor, os calvinistas europeus foram os primeiros a cunhar tal termo com esse significado. Naquele mesmo século, para contribuir com a consolidação da política colonizadora de Portugal, chegaram ao Brasil os primeiros jesuítas, cuja missão seria evangelizar os gentios, impetrando, assim, a cultura cristã, o que facilitaria o processo de imposição cultural dos portugueses.

Embora o contato dos povos indígenas com o idioma português e com as primeiras letras tenha ocorrido no século XVI, apenas na primeira metade do século XX é que o acesso à escolarização foi mais amplamente difundido em nosso país.

Segundo Ribeiro (2000), a organização escolar atende às demandas da produção e dos interesses políticos vigentes, em prol dos quais o currículo escolar é organizado. Para estabelecer a relação entre a organização escolar e o período econômico, a autora relacionou a política educacional ocorrida por meio das medidas de mudanças por reformas e leis na área educacional, com o contexto da produção econômica nos períodos que foram analisados (p. 16).

Embora a tabela abaixo não acompanhe a mesma organização temporal de análise estabelecida por Ribeiro (2000), é possível acompanhar a evolução do atendimento escolar a partir de 1920, de acordo com a expansão da oferta de vagas.

Tabela II - Brasil: Taxa de população no ensino primário e fundamental (1920-2000)

Anos	Ensino Primário (4 anos)			Ensino Fundamental (8 anos)		
	População	Matricula	%	População	Matricula	%
1920	60.635.605	1.003.421	3,4	-	-	-
1940	41.236.315	3.068.269	7,4	-	-	-
1950	51.944.397	4.366.792	8,4	-	-	-
1960	70.119.071	7.458.002	10,6	-	-	-
1970	-	-	-	93.135.037	5.894,627	17,06
1980	-	-	-	119.002.706	22.598.254	18,98
1991	-	-	-	146.825.475	29.203.724	19,89
2000				169.799.170	35.717.948	21,03

Fonte: IBGE. Censo Demográfico (1970, 1980, 1991, 2000); Contagem da População, 1996. MEC/INEP. Estatísticas da educação no Brasil (1996), Informe Estatístico 1996, 2000.

O eixo de análise de Ribeiro (2000) nos leva a acreditar que, conforme ela própria afirma, apesar do discurso liberal apontar para a universalização da oferta de ensino escolar com certo padrão de qualidade, seria impossível cumprir tal promessa no período analisado pela autora. Considerando as condições econômicas, a qualidade da educação pública e o perfil dos postos de trabalho criados a partir de 1980, cremos que, ao invés de nos aproximarmos da realização dessa promessa, corremos o risco de estar nos afastando dela.

O percurso da escola pública brasileira tem sido o de formar certo perfil de sujeitos, capazes de atender às demandas sociais de sua época, sem, contudo, serem capazes de participar das decisões que definem os rumos políticos ou econômicos nacionais.

Um dos aspectos que garante tal formação é o currículo escolar, não apenas aquele constituído pelos conteúdos das matérias ou disciplinas, mas o conjunto de ações e saberes difundidos, intencionalmente ou não, pela escola.

Com o objetivo de definirmos o significado de *currículo* vigente em nossa perspectiva, lembramos que

Atualmente, se concebe currículo como construtor de identidades na medida em que junto com o conteúdo das disciplinas escolares, com o conhecimento e os saberes que ele vincula se adquirem valores, crenças, percepções que orientam o comportamento e estruturam personalidades (Abramowicz, 2006, p. 16).

Nessa atual visão e conceituação de *currículo*, é possível identificar na prática escolar forte influência na formação das identidades das famílias cujos filhos frequentam a escola, onde as características dos profissionais que atuam nela e o comportamento instituído ganham marcas forjadas pela aprovação, ou não, de condutas e relações entre as pessoas e o conhecimento

Segundo Souza (2006), no início da década de 1980, “embora ainda estivessem em vigor as diretrizes gerais para o currículo estabelecidas pela Lei n. 5.692/71, começaram a surgir iniciativas governamentais de revisão e reformas curriculares em vários estados brasileiros” (p. 204). Segundo esta autora, esse

movimento de reformulação curricular é representativo do jogo de determinações e iniciativas que envolvem os agentes educativos na concretização do currículo. Nesse caso, as iniciativas estaduais foram antecipatórias em relação à ação do poder público federal e reafirmaram a potencialidade criativa dos sistemas estaduais de ensino. Não obstante, na década de 1990, observamos o movimento contrário. Nos últimos anos acentuou-se, visivelmente, a atuação do governo federal no âmbito das prescrições curriculares em todos os níveis de ensino que passou a assumir, inclusive, competências que vinham sendo historicamente exercidas no âmbito dos governos estaduais, tais como a produção de materiais de orientação curricular para o ensino fundamental e médio (Souza, 2006, p.204).

A autora esclarece que, dado que a política curricular constitui um aspecto específico da política educacional, sua investigação significa, de certa maneira, uma avaliação dos condicionantes da possibilidade que tem o Estado de provocar ou influenciar mudanças na prática educativa e, como decorrência, promover a qualidade da escola pública. Assim, aquilo que se define como legítimo para ser transmitido, ensinado e aprendido nas escolas, não é questão menor, mas se coloca no centro mesmo da definição de uma política cultural de repercussões de longo prazo (Cf. Souza, 2006, p. 204).

Contudo, a cultura difundida nas salas de aula não é definida a partir da cultura nacional de modo independente quanto ao restante do planeta. Segundo Moreira (2009), ao analisar o caráter contraditório e complexo das sociedades contemporâneas em um mundo globalizado, constata-se a “intensa movimentação de informações e de conhecimentos (sempre facilitada por um avanço tecnológico sem precedentes), que se processava e continua a se processar, ainda que desigualmente, nas diferentes partes do globo” (p. 370).

Tal movimentação faz com que a formação dos sujeitos na escola seja composta por conteúdos de formação que respondam às necessidades nacionais mais amplas, locais, ou

ainda a interesses transpostos de outros países, manifestados por meio da pressão das agências internacionais, tais como Banco Mundial, UNESCO/UNICEF, ou por meio de leis e documentos formulados com a ajuda de especialistas estrangeiros ou brasileiros formados em outros países.

Moreira (2009) argumenta que ao mesmo tempo em que se difundem os benefícios decorrentes da ampla mobilização de conhecimentos científicos de todos os tipos, esboçam-se com mais intensidade os riscos decorrentes das traduções e interpretações pasteurizadas de uma mídia globalizada, nas quais as imagens da realidade e as visões de mundo transmitidas são as que beneficiam os grupos sociais poderosos. Assim, “diferentes saberes, formas de vida e visões de mundo encontram-se, atritam-se, confrontam-se, subordinam-se, renovam-se”. Se o processo “pode causar homogeneização, invasão, destruição de manifestações culturais, pode, por outro lado, estimular uma apropriação crítica de idéias e teorias elaboradas pelo ‘outro’” (p. 371).

## 2 - A produção acadêmica sobre o tema relação família e escola no período das reformas

Considerando que o interesse pelo tema família e escola também foi objeto de estudo em minha Dissertação de Mestrado (Santos, 2005), não é a primeira vez que procedo a um levantamento sobre pesquisas com tal tema.

Em 2003, quando cursava o Mestrado em Educação, realizei um levantamento parcial da produção de pesquisas acadêmicas (ver anexo 1), que conduziu à constatação de que havia uma tendência de pesquisar o tema *participação da família na escola* sob a ótica da gestão escolar naquele período.

Tal enfoque pareceu-me relacionado ao momento histórico, em que as políticas educacionais estavam voltadas para a democratização da educação, fosse pelo aumento da oferta, fosse por estratégias de participação das pessoas envolvidas na atividade escolar. No entanto, ao considerar os modos como as políticas públicas incorporam as reivindicações populares, notamos que muitas propostas acabam por ser implantadas com a função maior de dar legitimidade aos governos e suas políticas do que provocar reformas com algum sentido democraticamente transformador.

Atualmente, é possível identificar o aumento da incidência de pesquisas de pós-graduação voltadas a estudar o impacto da participação da família no rendimento escolar dos alunos, revelando a influência da relação estabelecida no projeto neoliberal, que orientou as

reformas dos anos 1990 e sua implantação, que se concretiza na escola, em forma de micropolíticas.

Tais medidas dão ênfase ao tema participação da família na escolarização dos estudantes, relacionando-o à avaliação e superação do fracasso escolar. Diferente do propósito da criação dos Conselhos de Escola, pois tal iniciativa representou, na década de 1980, a possibilidade de se criar mecanismos de participação popular e superação do autoritarismo vigente no período de ditadura.

Todavia, estando as medidas sujeitas a novos contornos, os Conselhos de Escola podem ser apropriados nas reformas neoliberais como possíveis instâncias para o exercício do controle da família sobre a prática escolar dos servidores públicos, tornado-se mais um instrumento de otimização dos serviços estatais.

Retomando o cenário da década de 1990, período de elaboração e implantação das reformas em formato de políticas públicas, o termo *administração* foi paulatinamente substituído pelo termo *gestão*, assim como *participação* perdeu espaço para a *parceria*. Contudo, o termo *parceria* acabou sendo mais utilizado para identificar predominantemente as relações de troca de recursos financeiros ou materiais de modo geral, mais presente nas relações empresariais. Por outro lado, o termo participação pareceu-me mais frequentemente utilizado para designar o envolvimento das famílias de alunos, seja com o desempenho escolar ou com o disciplinamento dos estudantes e da normatização das famílias.

Ghanem (2004) elaborou o levantamento, análise e o agrupamento de sessenta títulos, em que constatou a tendência das pesquisas dedicadas ao tema participação. As obras examinadas foram agrupadas “segundo a dimensão do tema geral que focalizam e, assim, foram discriminadas duas dimensões: a) participação na unidade escolar; b) gestão democrática em programas de reforma educativa” (p. 164).

Relacionando então os termos gestão e participação, uma das hipóteses elaboradas para justificar a incidência de pesquisas envolvendo a gestão escolar na década de 1990 conduziu às experiências advindas da implantação - na ocasião recente - dos Conselhos de Escola. Houve naquele período forte crença na importância do papel de diretores de escolas públicas e sua influência no processo de democratização de acesso e participação dos alunos da escola e seus familiares.

A discussão sobre tais temas estava relacionada à elaboração e aprovação da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, além do Plano Nacional da Educação, no qual as propostas de descentralização, participação e autonomia estavam presentes. Dessa forma, também na academia tais temas estavam em pauta na forma de temas de pesquisa.

Assim, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, em algumas passagens passou a garantir os princípios democráticos de gestão e prever mecanismos de participação para pais, alunos e docentes<sup>10</sup>.

Entretanto, São Paulo antecipou-se, uma vez que, na década de 1980, já haviam sido criados os Conselhos na rede estadual nesse Estado.

Com o objetivo de identificar o modo como a relação família e escola se apresentava na produção científica, em 2008, no período de elaboração do texto para o doutorado, empreendi nova busca para identificar a incidência de pesquisas sobre o tema. Iniciei pelo sistema Dedalus, utilizado na Universidade de São Paulo – USP, e também no Lúmen, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Na USP o levantamento apontou para a existência de mais de 2000 trabalhos registrados com a palavra-chave *família* como descritor. A pesquisa no catálogo virtual da PUC/SP, com assunto *família* na busca de teses, dissertações e monografias produzidas nos seus programas apresentou 828 ocorrências.

Tendo em vista a amplitude de temas que podem ser tratados com tal descritor, como o que ocorre na biologia, por exemplo, que classifica várias espécies por famílias de agrupamento, e cujo banco de dados encontra-se ligado ao da educação, parti para a filtragem da pesquisa cruzando os descritores *família and educação*, o que resultou em 1.075 ocorrências de trabalhos com tal característica no Dedalus, e 147 no Lúmen. Ao utilizar mais um critério de filtragem, selecionei teses USP com os mesmos descritores, o que resultou em 306 teses e dissertações, sendo que a PUC/SP apresentou 54 ocorrências. Contudo, ao alterar os termos descritores para *família and escola*, a incidência subiu para 522 teses na USP e 25 na página eletrônica da PUC/SP.

---

10 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.

Outro aspecto importante é a ocorrência de mais de um registro do mesmo trabalho na mesma seleção. Devo lembrar que, ao utilizar o termo de busca *assunto*, em vez de *palavra-chave*, a incidência foi sempre maior do que essas apontadas.

Considerando a dificuldade para se fazer uma pesquisa bibliográfica de modo mais produtivo e confiável, em 1998 a ANPED publicou um cd ROM com registro de pesquisas e artigos da área educacional, abrangendo o período de 1981 a 1998. Além dessa iniciativa, a ausência de compilações dessa natureza na ocasião conduziu a que se organizassem pesquisas de estado da arte, com o intuito de registrar a ocorrência de pesquisas e tendências desse campo.

Contudo, esse tipo de pesquisa não mapeou a ocorrência sobre o tema família e escola, levando-nos a prevenir sobre a parcialidade do levantamento feito aqui e em outras pesquisas consultadas para este trabalho.

Ao analisarmos a produção de pesquisas, algumas vezes notamos que a produção de conhecimento na área educacional, quando trata de temas que envolvem a participação da família, por vezes revela a crença em certos pressupostos que consideram: a) a relevância da escola como instituição educacional em detrimento da educação da família, ou seja, apontam para a idéia que a família deve atender às exigências demandadas pela escola, e não o contrário; b) o papel da família relacionado ao rendimento/sucesso escolar dos estudantes, ou seja, ênfase nos resultados mensuráveis da educação; c) a crença em que o modelo convencional de família nuclear pode estar relacionado ao sucesso dos escolares, tanto em relação ao disciplinamento, quanto à produção de resultados mensuráveis positivos; d) a responsabilização de professores/as pela manutenção do papel de valorização da educação escolar; e) a ênfase no papel da direção escolar e/ou professores quanto ao estabelecimento de estratégias de aproximação com as famílias.

No campo de pesquisas que remetem à participação da família na escolarização de seus filhos, suas produções dirigem-se aos temas sobre a *administração escolar e as relações comunitárias, participação e mudanças nas políticas públicas, trajetórias de estudos e longevidade escolar, envolvimento da família com a escola e as possíveis decorrências dessa relação, movimentos sociais populares e a democratização da educação escolar*.

Uma das preocupações que surgem nessa questão é que a escola, tal como a conhecemos, tem sido suporte para o processo de urbanização, sendo que as questões que envolvem a educação no campo passam ao largo. Nesse contexto, a participação prevista é

aquela que se refere ao modo urbano de vida nos grandes centros e metrópoles, acentuando a tendência de se pensar a vida urbana como única possibilidade viável.

Nesse sentido, o aumento da ocorrência de pesquisas dedicadas a compreender a relação entre a participação das famílias e o desempenho escolar dos alunos, após os anos 1990, em geral não têm enfoques que questionem a finalidade da educação escolar ou suas matrizes curriculares ou avaliativas, sobre as quais são organizados os pressupostos e rankings avaliativos.

A atual tendência de relacionar a família com o desempenho escolar dos alunos, segundo Ribeiro (2004), ocorreu a partir dos anos 60, após pesquisas internacionais terem apontado o peso da origem social nas trajetórias de escolarização, resultando que muitas dificuldades escolares passaram a ser atribuídas às famílias populares, que, tidas como deficitárias do ponto de vista sociocultural, não podiam proporcionar estímulos suficientes ao desenvolvimento dos filhos. Essas famílias passaram a ser, então, chamadas à escola no intuito de serem normatizadas, sob o pretexto de uma educação compensatória, diz a autora.

Antes de apresentarmos uma amostragem de pesquisas que enfocam o tema relação família e escola, é preciso salientar que esta seleção não esgota o levantamento bibliográfico, mas que pretende identificar pesquisas cujo enfoque analise a escola a partir dos interesses populares e não seu contrário.

As possíveis relações das pesquisas levantadas com o trabalho apresentado aqui serão oportunamente estabelecidas, na análise de resultados. Nessa perspectiva, cito os enfoques sob os quais a relação família e escola tem sido analisada, buscando identificar o papel atribuído a essas instituições.

## 2.1 - Participação da família no desempenho escolar

Em suas pesquisas, Fraiman (1997), Chechia (2002), Perez (2004), Montezano (2006), Pinheiro (2007), Honda (2007) e Aquino (2008), entre outros, procuraram demonstrar os benefícios do envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, indicando haver uma relação estreita entre as expectativas ou o empenho dos pais e o desempenho escolar dos alunos.

Por outro lado, contrariando afirmações estabelecidas em estudos que enfocam a participação da família na escola, Ribeiro (2004), em sua pesquisa, concluiu que a relação

família-escola se mostrou assimétrica, não parecendo atingir sua meta última de propiciar uma efetiva ajuda na vida escolar dos alunos. Pelo contrário, continua a pesquisadora, observou-se que a maneira como essa relação vem ocorrendo tende a aumentar ainda mais a distância entre o conhecimento formal propagado pela escola e a realidade das famílias populares, principalmente aquelas mais desfavorecidas social e economicamente (Cf. Ribeiro, 2004).

Tal pesquisa confirma o que nos disse Carvalho (2004) ao constatar, nos documentos analisados, que na relação família-escola, do modo como vem sendo proposta nas políticas voltadas às escolas públicas, há imposição de certo modelo de família e currículo de classe média, o que desconsidera a cultura e a organização familiar das famílias de baixa renda da escola pública, podendo gerar esse distanciamento sobre o qual nos fala Ribeiro (2004).

## 2.2 - Relações de gênero e papel das famílias

Baruffi (2000), Soares (2001) e Fernandes (2007) dedicaram suas pesquisas a elementos referentes à composição familiar. Tais estudos analisaram famílias cujo pai era ausente.

Baruffi (2000) afirma que os resultados de sua pesquisa evidenciaram que as mães pesquisadas cuidam sozinhas dos filhos desde o nascimento, ficando para os pais apenas o papel de provedor, o que acarreta que as mães reconhecem a dificuldade de assumir a socialização dos filhos e que no ambiente familiar acaba predominando um certo estranhamento entre pais e filhos, ao invés de constituir-se em local privilegiado de compartilhar a existência.

Soares (2001) analisou dados relativos à dupla jornada de trabalho, à responsabilidade da mulher chefe de família, bem como dados relativos aos aspectos da relação pai-filhos. Identificou também conteúdos que dizem respeito às questões de gênero e à busca e reconstrução da identidade feminina, à violência psicológica e, finalmente, à influência do conceito de indivíduo moderno. Suas análises apontaram para o fato de que, mesmo com os elementos masculinos adultos presentes na família, as mulheres já exerciam seu papel de chefe, pois assumiam a maioria das atividades da casa. Além disso, a autora afirma que, ainda que se encontrassem em um momento de extrema fragilidade, as mulheres chefes de família se fortaleceram, tornando-se capazes de alcançar formas de sobrevivência econômica, psicológica e afetiva junto as suas famílias.

Quanto à participação masculina nos deveres educativos dos pais, Fernandes (2007) estudou a participação masculina dos pais no processo de escolarização de seus filhos, para identificar a compreensão dos homens - pais ou responsáveis - sobre sua atuação nesse processo.

Segundo esse autor, as justificativas dos pais para a sua baixa participação estão relacionadas à insatisfação com a maneira de a escola resolver os problemas, pouca disponibilidade de tempo devido à longa e irregular jornada de trabalho e diversas formas de inibição.

Aponta para a questão de gênero – a mentalidade machista naturaliza as justificativas para a divisão de responsabilidades entre os pais; para a inibição dos pais, fortemente associada à autodesvalia ou a uma identidade social e valoriza o papel-chave do diretor, pela capacidade de mobilizar a comunidade.

Fernandes remete ao que chama de círculo vicioso das insatisfações na relação pai-escola, o que configura um problema estrutural – professor tem dificuldade em conduzir classes problemáticas, convoca o pai para que mude o comportamento do filho; o que o pai faz não satisfaz o professor e recebe nova reclamação, o pai castiga o filho, e o filho se sente cada vez mais desqualificado.

O autor afirma que esse problema revela uma contradição de alguns membros da escola: por um lado, há um discurso que reclama da pouca participação do pai, por outro lado, a escola faz movimentos de “expulsão” do pai, por meio de humilhação, escuta na posição de dominante e sinais de que prefere a presença da mãe. O encaminhamento desse problema estrutural não pode ser feito segundo apenas a lógica da escola ou das expectativas do professor.

Quanto ao papel da escola, em muitas pesquisas a escola aparece a partir de sua função socializadora, reprodutora e formadora, em todos os casos, de cunho pouco questionado.

### 2.3 – Profissionais e gestores da escola

Franciscato (1996) apresentou a finalidade de investigar a concepção dos profissionais que trabalham em creche pública sobre as famílias atendidas por essa instituição. Concluiu que, na concepção dos sujeitos analisados, a figura materna aparece como protagonista importante na educação dos filhos, seja estando presente na creche ou dando continuidade em

casa ao trabalho desenvolvido na instituição. Apontou também que, embora a creche estudada favoreça bastante a participação dos familiares, ocorrem conflitos entre profissionais e pais, originados pelas concepções que estes têm acerca das famílias. Afirma que, apesar de os esforços de formação continuada contemplarem algumas questões ligadas à relação creche-família, mostram-se insuficientes para superá-los no momento presente. Todavia, acredita que tal realidade possa ser superada, uma vez que, especialmente para os educadores, há possibilidade de que isso comece a acontecer, pois suas concepções não são únicas e nem tampouco totalmente fechadas acerca da temática *família*.

Seguindo a tendência de identificar fatores que envolvem a gestão escolar, a pesquisa de Ximenes (2003) teve como finalidade estudar a atuação do diretor de escola junto à comunidade usuária. A coordenação do trabalho coletivo que, segundo a autora, significa divisão do poder, divisão do trabalho e das tarefas, é competência da equipe escolar como um todo. Reconhece nesse campo, a necessidade da atuação do diretor enquanto agente do processo de democratização das relações da escola.

Essa pesquisa é apenas um exemplo da ocorrência de pesquisas dedicadas à análise e compreensão do papel dos gestores escolares como agentes capazes de promover, ou não, a democratização das relações da escola com a comunidade ou com as famílias de estudantes.

#### 2.4 - Relações entre famílias e profissionais da escola

Monção (1999), Oliveira (2000), Ribeiro (2000), Garcia (2005), Pinheiro (2007) e Borsato (2008) pesquisaram o tema da relação família e escola a partir da visão de pais e professores.

A primeira investigou as representações de profissionais e mães sobre a participação das famílias em duas creches municipais de São Paulo. A análise e a discussão dos dados apontaram que a representação social das profissionais acerca da participação das famílias nas creches ancora-se na representação de creche e das famílias atendidas. Já as representações sociais sobre participação das mães entrevistadas apóiam-se basicamente na representação de creche enquanto favor, sinalizando uma tendência em visualizar a participação como uma retribuição ao atendimento prestado.

Oliveira (2000) analisou as representações sobre a escola e sobre a família a partir dos discursos de pais e professores. Segundo a autora, o material analisado aponta para um movimento de tensão e confronto entre a escola e a família quanto à tarefa educativa, aos

lugares institucionais e às respectivas fronteiras que se mostram esgarçadas e/ou contraídas. Grandes embates imaginários entremeiam a relação desses dois agentes - pais e professores - que se posicionam ora como amigos, ou inimigos; ora como invasores ou fiscalizadores.

Ribeiro (2000), por sua vez, quis conhecer a natureza das relações existentes entre escola e família nos estabelecimentos de ensino fundamental. Sobre tal investigação, a pesquisadora concluiu que: a) os professores e o corpo técnico-pedagógico das escolas valorizam os encontros com a família de seus alunos; b) as mães comparecem mais freqüentemente às reuniões da escola do que os pais; c) a maioria dos pais que comparecem às reuniões prefere tratar de assuntos relacionados estritamente à vida escolar de seus filhos, não demonstrando interesse em envolver-se com o projeto pedagógico das escolas; d) o corpo docente e técnico-pedagógico das escolas também não manifestou interesse e disposição em discutir questões de caráter pedagógico com os pais; e) nas escolas públicas, os pais mostraram-se dispostos a colaborar para obtenção de recursos financeiros e, também, se for o caso, na prestação de serviços.

Garcia (2005) propôs analisar como se constituem as relações dos familiares de alunos em duas escolas públicas de São Paulo. Observou para isso as reuniões de pais. Os objetivos específicos de seu trabalho foram: a) observar, descrever e examinar como são as reuniões de pais nas duas escolas; b) analisar o percurso construído por algumas professoras com os respectivos grupos de pais nas reuniões ao longo do semestre; c) identificar e analisar as opiniões das escolas (professores, coordenadores pedagógicos e diretores) e dos familiares sobre as reuniões; d) inferir, através de indicadores, aspectos das reuniões que sejam favoráveis ou desfavoráveis a uma relação de colaboração (interdependência) entre as escolas e as famílias.

A autora relatou que, em geral, tanto nos discursos como nas práticas, as escolas permaneceram identificadas com o lugar dos que sabem, reservando pouco espaço para os conhecimentos e as realidades das famílias. Mesmo assim, verificaram-se situações de interação e colaboração entre professoras e pais. Por fim, a pesquisa indicou duas ausências importantes nos dados das duas escolas: de avaliações sistemáticas das reuniões de pais e da abordagem do tema ao longo da formação docente, tanto inicial como continuada.

Pinheiro (2007) afirma que os resultados evidenciaram que os pais alegam não dispor de tempo suficiente para auxiliar seus filhos adequadamente, já que o trabalho consome grande parcela do período que seria propício para essa função. Outro dado constatado e que, segundo a autora, confirma o que a literatura traz, é o da preocupação em estar ao lado da

criança para acompanhar suas atividades escolares. Os pais se mostram descontentes porque gostariam de dar mais atenção aos filhos, e também não se sentem capazes de compreender facilmente o que a tarefa solicita. Na perspectiva dos professores, a família deveria ter maior participação na orientação dos filhos nessas práticas, o que facilitaria sua aprendizagem na escola.

Borsato (2008) buscou em seu estudo a compreensão recíproca dos papéis de professores e pais na articulação das relações escola-família, para a qualificação da prática docente em benefício da educação dos alunos. Pôde verificar que a metodologia psicodramática de pesquisa promoveu o exercício da docência reflexiva, criando um espaço de trocas entre os professores, entre professores e pais, e entre a equipe.

## 2.5 - Educação da família

Cruz (2008), ao analisar os sentidos de práticas educativas de famílias de classes populares, concluiu que há empenho e responsabilidade por parte dos pais quanto à tarefa de ser pai e mãe e de assumirem o papel de educadores de seus filhos, instrumentando-os para uma vida melhor. Acrescenta ainda que não observou na conduta dos pais analisados uma prática dialógica, mas de imposição e obediência, porém essa imagem de família educadora e comprometida com a educação dos filhos muitas vezes não corresponde ao conceito que alguns educadores têm sobre as famílias de classes populares.

## 2.6 - Conselhos de Escola

Ciseski (1997) analisou em que medida a política educacional adotada pela gestão de Luiza Erundina (1989-1992), no que diz respeito aos conselhos de escola, avançou em relação às experiências de participação vividas anteriormente pela população. A autora apontou as possibilidades e os limites de uma gestão participativa naquele governo, mostrando os entraves encontrados à autonomia das escolas, os impasses de natureza administrativa e pedagógica e as repercussões positivas da gestão democrática da escola na melhoria da qualidade do ensino.

Almeida (2003) estudou as dificuldades que enfrenta o conselho escolar para cumprir suas atribuições e responsabilidades e atuar no acompanhamento da implementação das

políticas educacionais na escola. Foram pesquisadas três escolas públicas do Estado de São Paulo que atendem o Ensino Fundamental II.

Camargo (2001) desenvolveu o trabalho no qual discute o conselho de escola; como se caracteriza sua participação na gestão de uma escola da rede municipal de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa que se baseou no estudo de documentos, observações e entrevistas, cuja hipótese central é que, embora o conselho participe do processo de tomada de decisões na gestão da escola pesquisada, existem algumas limitações nessa participação, inerentes à própria estrutura do conselho de escola.

Carvalho (1991) propôs investigar o modo como as decisões são tomadas e executadas nos conselhos de escolas de duas unidades escolares municipais. Concluiu que é possível obter resultados satisfatórios nos conselhos desde que haja interação e integração entre as partes envolvidas.

## 2.7 - Movimentos Sociais

Por outro lado, é possível identificar também pesquisas que tratam do tema participação da família a partir da análise dessa participação nos movimentos sociais ligados à educação.

A produção acadêmica registra a trajetória de luta dos sujeitos nos movimentos populares que atuam em busca da democratização do acesso das camadas populares à educação, presente nas regiões urbanas em nosso país há décadas.

As adversidades políticas e climáticas enfrentadas em algumas regiões brasileiras, tendo como contraponto o surgimento de postos de trabalho na região Sudeste foram fatores que motivaram a migração para os centros urbanos dessa região, acentuando as reivindicações pela expansão do acesso à escola. Tal processo intensificou a urbanização, movimento característico da industrialização no período do desenvolvimentismo.

Esse fenômeno passou a ser analisado por volta dos anos 1950 e ganhou força nas décadas seguintes, entretanto, a incidência de pesquisas com tal enfoque sofreu declínio, se comparado à incidência do tema atualmente, com o ocorrido nos anos 1980 e 1990.

Entre as pesquisas dedicadas ao tema, temos Beisegel (1964), Sposito (1994 e 1993), Campos (1982), Avancine (1990), Cunha Campos (1989), Ghanem Jr. (1992), Carvalho (1991), Vianna (1992), Santos (2005), entre outras.

Campos (1982) pesquisou sobre a participação popular e a escola, retratando a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. O trabalho propôs ligar a questão da participação popular na escola com os obstáculos específicos que essa instituição coloca para o acesso à instrução, numa sociedade de classes.

[...] as pessoas mais disponíveis para mobilização e a quem a educação dos filhos diz diretamente respeito, são as mulheres. Elas trazem para a luta pela escola não só sua identidade de moradoras da periferia, mas também sua identidade feminina, sua vivência de donas-de-casa e mães. O entrelaçamento da esfera privada de vida com a participação coletiva é, como foi visto, um aspecto importante da mobilização que se desenvolve em torno da escola (p. 483).

Um dos aspectos considerados no processo de pesquisa de Campos (idem), trata da “força com a qual a escola individualiza o fracasso escolar, envolvendo as mães em uma culpabilização que as atinge através de seu papel tradicional na família”, o que dificulta o questionamento por parte dos pais sobre o processo de seletividade escolar (p 483).

Nesse estudo, compreender a dinâmica da relação família e escola significa considerar os esforços feitos pela população, sobretudo dos bairros mais novos, formados por migrantes que vieram buscar novas oportunidades nos grandes centros urbanos.

Para Santos (2005), que buscou identificar o sentido de participação nas políticas públicas educacionais paulistas, dos anos 1990, e o significado de participação para os pais que almejam a melhoria da educação, a participação da família nos movimentos organizados tem o sentido de luta e superação das condições impostas pela desigualdade. Tal sentido foi desmobilizado, ao se capturar o sentido da participação nos anos 1990, nas políticas públicas para a educação, atribuindo-lhe novos significados.

## 2.8 - Relação entre participação, família e currículo

Calil (1994) elaborou o trabalho que descreve e analisa os sucessos e fracassos da gestão voltada para a dinâmica comunitária (escola/comunidade) numa escola de vila da grande São Paulo, local conhecido via programas radiofônicos pelo alto índice de criminalidade.

Castilho (2008) estudou aspectos culturais, com relação à família e educação em uma comunidade negra rural em Mato Grosso. Nesse estudo, a motivação da pesquisa esteve

ligada à temática quilombola, comunidade de negros onde a escola tem influências culturais e significados próprios de seu contexto.

Silva (1998) analisa, através de um estudo de caso, o papel da escola no processo de inclusão ou exclusão escolar/social, a partir dos focos: trabalho coletivo, projeto da escola, ensinar e aprender, avaliação e aprendizagem e interação dos alunos com a família, escola e comunidade, apresentando um histórico da experiência das EFAs na França, seu local de origem, Itália, África, Argentina e Brasil.

Pessotti (1978) teve como objetivo específico a descrição e análise da experiência educativa de três escolas da Família Agrícola, duas masculinas e uma feminina, pertencentes ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.

Conforme consulta bibliográfica parcial realizada nesse levantamento, não foram localizadas pesquisas que abordem a relação direta entre a participação da família e sua influência no currículo escolar, embora não se possa afirmar que os estudos encontrados não apresentem essa relação de modo indireto.

Entre os poucos trabalhos que relacionam tais aspectos, a escola rural foi um cenário presente, indicando haver interesse em compreender as correlações entre família e educação rural.

Para identificar alguns aspectos estruturais da participação em países desenvolvidos que exercem influência nas políticas de outros países, passaremos agora ao contato com experiências da participação da família na política educacional da Espanha e Estados Unidos da América.

### 3. - Referências sobre a participação da família na escola em outros países

Em decorrência da já mencionada extensão de medidas políticas operada com a colaboração do Banco Mundial, FMI, entre outras agências multinacionais; da retomada do processo de democratização no Brasil; e da implantação das reformas a partir da década de 1990, por políticos cuja formação recebeu forte influência tecnocrática em países da Europa ou nos Estados Unidos, ou seja, da influência da *agenda globalmente estruturada para a educação*, a participação na educação tem características semelhantes em diferentes países (Cf. Dale, 2004, p. 441; Casassus, 1999, p. 16).

Assim, as propostas de participação para a consolidação das medidas de descentralização da educação pela gestão escolar parecem ter formado certo consenso

multinacional. Tais ideais propõem a participação dos pais, dos educadores e da comunidade e representam resposta à hipótese de que o rendimento escolar pode ter influências, de certa forma, da participação desses atores. Além dessa hipótese, há outra, afirmando que o desempenho escolar pode ser baixo devido aos altos índices de burocracia de tal sistema, à intransigência dos sindicatos docentes e às reformas impostas a partir das s dos altos escalões decisórios. Nessa perspectiva, entra outro conceito: autonomia das unidades escolares, sobre a qual discutiremos adiante.

Tais argumentos acompanharam as políticas educacionais em alguns países, sendo que em alguns deles as reformas foram mais longe, chegando a estabelecer uma política de quase mercado, pela qual os pais têm liberdade de escolher a escola onde estudarão seus filhos, contando com recursos públicos para o custeio da educação, mesmo que esta ocorra em uma escola privada.

A seguir, apontamos as experiências de participação da família na Espanha e nos Estados Unidos da América, países que exerceram influência na definição das reformas educacionais brasileiras.

As reformas efetivadas na Espanha influenciaram as reformas no Brasil, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais à adoção do construtivismo como teoria pedagógica fundamental. Não se trata somente da histórica importação de modelos. Brasil e Espanha efetivaram suas reformas a partir da derrocada de regimes ditatoriais.

A Espanha no período de 1980, – como o Brasil na década de 1990, - realizou uma série de reformas educacionais após a derrocada do autoritarismo.

Enguita (1998) analisou a legislação que dispõe sobre a participação dos conselhos na estrutura de gestão dos centros educacionais na Espanha. Destaca a Lei Orgânica do Estatuto dos Centros Escolares de 1980 (LOECE) e a Lei Orgânica do Direito à Educação aprovada em 1986 (LODE), comparando-as com a Lei Geral da Educação (LGE) do período franquista.<sup>11</sup>

---

11 O texto *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro* (Ed. Morata, Madrid, 1998) de Fernández Enguita, é fruto de uma pesquisa sobre a participação nos centros de ensino públicos, privados ou privados concertados (parceiros, mantidos por fundos públicos) de Madrid. A investigação centrou-se na contradição entre profissionalismo docente e a participação dos demais atores do processo participativo estabelecido por meio de regulações do Estado. Trata-se de uma investigação que analisou exaustivamente nove centros de ensino, sendo quatro colégios de educação geral básica, três institutos ou centros de bacharelado e dois centros de formação profissional; desses, cinco eram públicos e quatro privados.

As análises locais feitas pelo autor tiveram por base nove centros de ensino, dando a dimensão micro e mesoestrutural das relações entre professores e familiares. Segundo o autor, nos centros privados a gestão ocorre, frequentemente, pelo controle por parte do proprietário ou da ordem que os administra, sendo comuns associações de pais criadas e direcionadas em suas ações pelos mantenedores.

As competências dos centros públicos e privados apresentam algumas diferenças entre si, destacando-se que os conselhos nos centros públicos elegem o diretor, o que não ocorre nas instituições privadas. Além disso, desaparece na LODE toda referência explícita às associações de pais e alunos, aos *claustrós* (organizações ou organismos estamentais setoriais). O predomínio de tais organismos foi anterior à LODE, quando da LGE no período ditatorial.

De outro lado, para Enguita (idem), as relações entre pais e professores são até mais *ácidas* do que a destes segmentos com a autoridade ou frente à propriedade. Os interesses são diferentes, toda incursão dos pais e alunos na definição do que ensinar ou aprender, ou como avaliá-lo, será vista como intrusão pelos professores; todo intento de controle como um atentado à autonomia da profissão docente; toda crítica, como uma manifestação de hostilidade e toda dúvida, como incompreensão e falta de reconhecimento do trabalho executado, demonstrando antagonismos entre pais e professores.

Segundo Enguita, o discurso da participação da família na Espanha supõe que, sendo os pais os principais responsáveis e interessados na educação de seus filhos, nada lhes permitirá realizar melhor seu direito de controlar e influir na educação do que a oportunidade de intervir na gestão dos centros docentes.

A eleição de pais para membros dos conselhos e a participação na gestão dos mesmos, em princípio, não são contraditórias, contanto as propostas da direita e da esquerda tenham feito delas suas bandeiras. Quanto à escolha do centro para matricular seus filhos, esta requer a mediação de um *terceiro*, sua condição situa-se na oferta e demanda efetiva, ou seja, na situação existente.

A participação dos pais é pouca e decresce por sua baixa aceitação pela *comunidade* escolar, por vezes, havendo um confronto aberto gerando nos pais uma percepção frequentemente pessimista e desencorajadora. A eleição dos pais aos conselhos é similar às eleições políticas, ou às sindicais, ainda que haja abstenção. Raramente as associações

conseguem que metade dos pais participe das eleições e as reuniões de associados congregam, usualmente, uma dezena de membros.

Assim se expressa, todavia, o significado de que muitos pais preferem resolver seus problemas diretamente, não recorrendo às associações ou aos conselhos, o que leva os professores a lamentarem a escassa colaboração dos pais, reforçando-se a imagem de uma família culpada frente ao esforçado centro de ensino.

A ausência dos pais é reprovada, porém, a presença também é questionada pelos professores. A baixa participação, desde as eleições ao conselho, pode levar a que pequenos grupos inconformados desbanquem outros mais conformados com a situação, um fato que ocorre poucas vezes. Os pais mais ativos argumentam que, nos centros públicos, os pais pouco participam porque julgam que, por não pagarem, não dispõem de direito à participação, além de existir o mito de maior eficácia das associações de pais dos centros privados, o que não corresponde à realidade, no dizer de Enguita (1998).

Para outros, o problema estaria no passado, quando as associações de pais apresentavam caráter politizado, desempenhando funções e perseguindo fins próprios. A pretensa neutralidade favorece a repetição do mito dos colégios privados, que defendem causas políticas embora se apresentem como neutros. Se para alguns a explicação está no passado, para outros ela deve ser procurada no presente, ou seja, as associações de pais *não servem porque as pessoas não participam, mas as pessoas não participam porque as associações não servem.*

A participação se faz por uma mescla de motivações e não por um clima geral favorável às associações ou conselhos, tampouco os motivos são altruístas. Uma explicação à participação se acha no fato de que se trata de uma forma de controlar a educação de seus filhos. Uma explicação mais sofisticada estabeleceria que a participação delimitasse a diferença entre a instrução e a formação, ou entre o ensino e a educação. Pais participantes alegam que as suas motivações situam-se no desejo de saber um pouco sobre o que estudam, quais as formas de comportamento a que seus filhos são submetidos, numa clara intenção de protegê-los.

A participação dos pais, por vezes, é causada pela ocorrência de um incidente, especialmente quando se tratam de sanções ou suspensões de seus filhos. O que também pode gerar um pacto entre pais e professores: os pais não molestam e os professores não maltratam. De outro lado, a maioria que os professores obtiveram nos conselhos faz com que os pais não

vejam o seu próprio papel, compreendendo-o como *pró-forma* e, conseqüentemente, se autocensurem e se autolimitem.

A idéia mais difundida é que os professores não fazem muito caso dos desejos das associações de pais nem se conciliam com as decisões do próprio conselho. Em um ou outro conselho, as decisões são de fato revogadas à margem de qualquer legalidade, por associações de professores ou simplesmente ignoradas pelos professores. Os pais costumam reclamar de uma composição mais equilibrada nos conselhos ou que para decidir questões relevantes seria necessária uma maioria qualificada. Algumas limitações dos pais se devem ao desconhecimento da organização escolar e de seus aspectos pedagógicos. Usualmente, aos pais são oferecidas questões distintas daquilo que constitui o núcleo da atividade escolar: a aprendizagem e a avaliação, com o que a maioria dos pais se conforma, apesar de haver alguns que queiram saber.

Enguita afirma que o desejo dos pais é o de poder controlar o resultado do processo, as características do produto final, e se isso não os contenta, dizê-lo. A desconfiança é algo entre aqueles que se consideram desatendidos, e não apenas no e pelo sistema educativo. Por parte dos professores, há o temor de serem dominados pelos pais em relação à classificação meritória atribuída aos centros pelo Ministério: “*y luego va haber centros de primera, de segunda y de tercera*” (1988, p. 119).

Depois de muitos anos de desenvolvimento da consciência da necessidade de abrir a escola ao entorno e oferecer alternativas às práticas centradas na sala de aula, os legítimos interesses dos professores contrapõem-se às propostas de aprendizagem ativa e à escola aberta, especialmente, quando se trata das atividades extraescolares e as de tutoria.

Para os pais, as atividades extraescolares representam a busca por uma educação de maior valor econômico e simbólico, como forma de complementar os programas oficiais, por exemplo, com informática, astronomia. Coincidem os desejos dos pais com as justificativas de existência dos centros privados centrados em elementos distintivos diante dos centros públicos.

De outro lado, os professores resistem a quaisquer atividades suscetíveis de originar imprevistos que possam causar responsabilidades civis ou penais, pois as atividades extraescolares estabelecem a custódia das crianças e jovens aos diretores e professores. Estes podem compreendê-las e mostrarem-se favoráveis a elas se compartilham com a de que contribuem para uma formação mais pluridimensional, mas, em princípio, não têm nenhum

motivo material para fazê-lo. Os professores acreditam que organizá-las significa aumentar o tempo de trabalho ou que sejam inconvenientes por contraporem-se às aulas comuns.

As atitudes dos professores movem-se do entusiasmo à hostilidade aberta, passando pela indiferença ou menosprezo pelas atividades extraescolares. Concordam, contudo, que este seja um assunto dos pais, e por extensão, dos conselhos.

Os centros públicos são mais inclinados a deixar nas mãos dos pais as atividades extraescolares. Nos centros privados, pelo contrário, os conselhos as organizam ainda que necessitem dos pais para ratificá-las, porque são fontes de ingresso mesmo que *se contorne* a lei.

O conflito entre pais e professores em relação às atividades extraescolares costuma ocorrer quando estas adentram o terreno do ensino regular, como por exemplo, no estudo de idiomas. Como também, quando se confunde com a defesa do horário de trabalho ou de sua redução por parte dos professores.

As atividades extraescolares também podem se tornar um motivo de conflito entre os pais. O que tem sido interpretado no sentido de que, se alguns pais pagam, todos os alunos têm o direito de beneficiarem-se delas. Isso causa o efeito de que algumas famílias com mais recursos financiem as atividades dos filhos das demais. Assim, algumas famílias que desejam algo mais que os centros oferecem gratuitamente acabam por se constituírem como uma espécie de Estado de Benfeitor em miniatura.

Os centros de ensino, diz-se tantas vezes, tornaram-se depósitos para guardar crianças e jovens nas horas em que suas famílias não podem atendê-los. O desenvolvimento urbano com a crescente incorporação feminina ao mercado de trabalho, o relaxamento dos laços familiares, com o distanciamento entre gerações, o lar se convertendo em lugar perigoso pela saturação de instrumentos de risco tudo isso forçou as famílias a buscarem um lugar que suprisse a necessidade de guarda das crianças. A escola é vista por todos como o local mais adequado para isso, ampliando e diversificando as demandas dirigidas a elas: acolher alunos nas idades mais prematuras e nas mais avançadas, mais horas por dia e mais dias por ano, proporcionando outras atividades e serviços complementares. Surge assim o conflito entre as necessidades de custódia e a lógica do ensino, personificadas nos coletivos que protagonizam o problema da gestão democrática do ensino: pais e professores. Esse conflito aflora em relação às atividades extraescolares, alimentação, horário escolar.

Os professores veem as atividades de custódia como um atentado à profissionalidade e um fator de endurecimento das condições de trabalho. O discurso dominante consiste em que

a função do professor é ensinar e não cuidar dos alunos, tarefas impróprias da condição docente.

O conflito nos centros públicos espanhóis ainda apresenta outra manifestação no que concerne aos horários. Os professores desejam uma jornada continuada, os pais, em relação às crianças pequenas, querem uma jornada parcial. Surpreende neste aspecto a unanimidade e toda sorte de argumento que os professores encontram acerca das virtudes pedagógicas da jornada continuada. Entretanto, alguns professores não ocultam o motivo de que se trata de interesse dos professores e contrários aos aspectos pedagógicos, psicológicos, humanos etc. O interesse estaria em entrar pela manhã e sair da escola para o almoço, mesmo que o aluno permaneça por seis ou sete horas seguidas sem alimentação.

A análise de Enguita (1998) centrou-se em aspectos observados nos centros de formação acompanhados nesse estudo, o que fez sobressair os conflitos entre pais e professores.

A participação e suas implicações na relação família-escola estão presentes também na política educacional norte-americana, em que a experiência de atuação em Conselhos locais tem tradição.

Gary Anderson (2002), pesquisador norte-americano, faz referência às reformas na educação escolar nos EUA nas últimas décadas do século XX, cujo conteúdo defende a participação da família. O autor afirma que naquele país tal discurso está intimamente ligado às diferentes tradições democráticas, o que faz variar o sentido atribuído ao termo e o modo como é efetivada a participação.

Nos EUA, para defender o discurso participativo, argumenta-se que a participação pode promover o “empoderamento” e a colaboração, dando voz àqueles que estão fora dos debates (p. 145).

O autor cita alguns estudos que apontam para uma possível artificialidade nos mecanismos de participação, levando a uma estratégia adotada até mesmo como uma tecnologia de controle bastante sutil e eficiente. Segundo apontam seus estudos, nas estruturas de gestão compartilhada, mesmo que o discurso participacionista seja dirigido à participação como meio de obtenção de eficiência ou qualidade, há indicadores de que a estrutura participativa pode ser custosa e pode gerar o efeito contrário ao proposto, fazendo com que as decisões sejam morosas e gerem ineficiência.

No caso dos professores, a participação pode tomar um tempo de trabalho que seria mais bem utilizado em atividades ligadas à sala de aula, que constituem o cerne da atividade docente. Tais problemas indicam que os envolvidos nas políticas de participação podem estar contribuindo para finalidades que contrariem seus interesses de classe. Por outro lado, as constatações de ineficácia e/ou ineficiência de tais medidas desmentem a crença de que a participação seja a garantia de promoção da qualidade, eficiência nos resultados ou mesmo de democratização dos processos decisórios.

O autor situa o discurso sobre participação como sendo um campo de disputas para validar uma ou outra ideologia, o que torna possível conduzi-la de tal modo que se pode, na prática da participação, até negar a democracia. As bases de análise que podem auxiliar na compreensão da origem e as possíveis implicações das políticas de participação adotadas nas reformas educacionais estão ligadas às teorias da democracia nas quais se inspiram.

Entre as correntes do pensamento sobre a democracia nos EUA encontramos diferentes propostas de democracia. Anderson insere sua teoria na *democracia radical e participativa*, cuja noção compreende aspectos da teoria socialista, atribuindo especial atenção aos aspectos econômicos e estruturais que limitam a participação (p. 152)

Ao questionar sobre as finalidades das políticas de participação, encontramos nas s de Anderson a definição do que poderia ser considerado como participação autêntica ou inautêntica. O sentido de tal autenticidade está ligado à genuinidade da participação, ou seja, seu caráter democratizante.

No caso da educação, o conceito de autenticidade desenvolvido pelo autor resulta tanto no fortalecimento dos hábitos de democracia direta, quanto no alcance de melhores resultados de aprendizagem e justiça social para todos os participantes [promoção da igualdade].

O autor busca identificar as razões pelas quais a participação é vista como não autêntica pelos participantes e como tende a manter - mais que desafiar - o *status quo*.

Uma das questões apontadas diz respeito ao modo como os trabalhadores têm efetivado sua participação. Na área industrial, constata-se que a participação nas decisões empresariais desloca o foco de interesse de trabalhadores, levando-os, ao mesmo tempo, a diminuir suas conquistas trabalhistas e a desarticular seus esquemas de participação coletiva.

No campo escolar, em geral, quem mais participa da vida escolar é a classe média branca e, no campo interno, mesmo que haja disputas, prevalecem as alianças da classe média, o que favorece a manutenção do *status quo* pela participação dos interessados.

Assim, em alguns casos, somos levados a pensar que a não participação pode ser uma estratégia de resistência por parte de alguns grupos, pois em alguns casos a participação pode fortalecer ou legitimar decisões de grupos dominantes, negando direitos e conquistas de grupos desfavorecidos nas decisões tomadas, em que participar pode representar a composição de um quadro que favoreça os interesses dos oponentes, o que daria mais campo para a cooptação dos grupos e suas consciências.

Assim, Anderson alerta para a necessidade de participação de grupos de interesses relevantes, em que se possam criar espaços seguros e estruturados para que diferentes vozes sejam escutadas. Contudo, é preciso também perguntar-se: com que fins a participação é promovida? Para o autor, na educação, a participação deveria aumentar o rendimento escolar dos alunos desfavorecidos, constituir uma cidadania democrática, mais justiça distributiva, promover a igualdade e aumentar os níveis de escolaridade para todos.

Tais resultados é que podem direcionar a participação, pois, caso o objetivo seja de promoção de eficiência, pode haver medidas mais eficazes para esse fim do que a garantia de participação dos segmentos, uma vez que, conforme nos apontou o autor, a participação pode ser custosa e gerar maior ineficiência em alguns casos.

Até há pouco nos EUA, o discurso participativo estava associado ao paradigma das relações públicas, cujas características eram de manter a comunicação em uma só direção, a concentração no apoio às condições institucionais existentes, a definição do cidadão como consumidor dependente, o que na educação resultou na definição do educador como profissional autônomo, em que a participação docente estava limitada à sala de aula.

Mediante a análise do atual discurso de participação e como ele se relaciona com a reforma da escola, o autor propõe explorar sua natureza frequentemente contraditória, anti-histórica e ideologicamente determinada.

Em análises recentes, alguns autores afirmam que a participação continua sendo parte de um discurso de legitimação, uma vez que se torna estratégia de incorporação em que há a tendência nada atual de que a participação, ao invés de criar novas lógicas e contextos sociais, acaba por incorporar novos sujeitos à lógica já existente, dando-lhe ares de democracia.

Nesse aspecto, Anderson alerta para a função legitimadora do discurso sobre participação, que é mais importante que sua eficácia. Na esfera macropolítica, a função do discurso seria, segundo o autor, de “apoiar a política em que o Estado deve promover a

acumulação do capital, ao mesmo tempo em que deve manter a legitimidade do sistema político e econômico” (Torres 1996, p. 272, apud Anderson, 2003, p. 157)<sup>12</sup>.

Os atuais esforços de reformas em educação baseiam-se em diferentes combinações de três classes de controle: regulatório, controle profissional e controle democrático. Tais combinações, em última instância, têm promovido muito mais a incorporação dos membros aos objetivos já existentes, do que desafiado tais objetivos. Assim, levam-se os membros envolvidos a colaborar com os mecanismos que os controlarão, nos quais o limite da participação encerra-se no ritual de legitimação política para a manutenção da desigualdade.

No contexto acima apontado, a real função da proposta seria aliar-se às exigências do mercado de consumo, portanto, é preciso distinguir a participação como uma forma de consumir idéias e matérias e a participação como uma forma de exercer a cidadania.

Os democratas radicais afirmam que a participação democrática se justifica pelo fato de que é educativa e promove um processo de desenvolvimento no qual os atores sociais se tornam mais conscientes de suas escolhas e de seus próprios interesses. Todavia, para que isso aconteça, é preciso garantir algumas condições. No caso da educação, se a participação dos pais limitar-se à escolha de escolas para seus filhos, exercitando seu poder de escolha e consumo, ao aceitar tal oferta, a família estará escolhendo o que está previamente definido para que escolham e, no caso de escolas particulares no lugar de públicas, estarão esvaziando os espaços públicos nos quais se tomam decisões de repercussão social.

Assim, considerando que o discurso da participação é utilizado para que se promova uma grande variedade de políticas sociais, e que nessa variedade encobrem-se interesses de dominação, analisar os aspectos micro e macropolíticos, pode contribuir para a identificação de uma política de participação, se autêntica ou conservadora do *status quo*.

Concluindo, o autor alerta para aspectos que devem envolver reformas participativas para que possa ir além de estratégias de legitimação política, como o que ocorre com a proposta de escolha das escolas pelos pais na política de quase mercado. Um dos aspectos importantes apontados diz respeito à democracia participativa e não meramente representativa. Participar contribui para o desenvolvimento da consciência social e para a

---

12 O texto original citado por Anderson (2003) é State and education revisited: Why educational researchers should think politically about education. In: Review of research in Education, n 21, p. 255-331, contudo, não foi possível o acesso a tal publicação para remeter ao texto original, o que obrigou a fazer a citação em segunda mão.

formação de uma identidade autêntica, autenticidade esta cada vez menos presente na sociedade de consumo em que vivemos (Anderson, 2002, p. 191).

Quanto à participação reduzida à opção de livre escolha de escolas pelas famílias, lembra que tal proposta pode acentuar a desigualdade, promovendo um sentimento de não pertencimento nas populações que se deslocam para frequentar escolas que não representam sua realidade social.

Quanto às pesquisas acadêmicas, nos EUA a família tem sido alvo de estudos que levam à compreensão de como ocorrem as relações de familiares dos alunos com as escolas de seus filhos e a influência dessa relação em fatores como desempenho e trajetória escolar. Também nesse campo têm-se feito recortes de classes sociais para identificar fatores específicos em grupos com diferentes padrões econômicos e culturais.

Conforme pudemos constatar, as questões relativas à participação das famílias norte-americanas na educação escolar guardam aspectos significativos para a experiência brasileira, embora haja também muitas diferenças. Entre elas, a tradicional forma de participação nos Conselhos locais, experiência tradicional cuja abrangência decisória é maior do que os Conselhos de Escola, conforme proposta brasileira. Há também o crescente movimento de pais daquele país em prol da educação doméstica, evitando, assim, que seus filhos sejam obrigados a frequentar a escola, o que no nosso caso ainda não é uma questão de grandes proporções.

A seguir, analisaremos a instituição da Associação de Pais e Mestres – APM, e dos Conselhos de Escola como espaços de participação na gestão escolar.

## CAPÍTULO II – PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA COMO ESTRATÉGIAS DE DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL

A seguir, buscamos analisar o tipo de elo estabelecido pela escola com as famílias de seus alunos por meio dos canais consagrados para esse fim. Entre eles, temos as Caixas Escolares, cuja finalidade foi substituída pelas Associações de Pais e Mestres - APM; e o Conselho de Escola, cujo percurso corre o risco de seguir o mesmo destino da APM, após incorporar finalidades que não traduzem os anseios populares.

1 – Caixas Escolares e Associação de Pais e Mestres: gestão da falta de recursos de uns, pela doação de recursos dos outros.

A implantação do atendimento escolar público no Brasil em forma de rede ocorreu nas primeiras décadas do século XX, ao mesmo tempo em que se pensava em estratégias para o atendimento que incluiria a população das camadas menos privilegiadas.

Segundo Bueno (1987), em 1920 instituiu-se nos grupos escolares brasileiros, a Caixa Escolar. Inicialmente, sua existência não era obrigatória, adquirindo esse caráter em 1941. O objetivo de tal instituição era angariar e administrar fundos para o custeio das despesas dos alunos mais pobres. Até 1957, a Caixa Escolar não previa a participação de alunos, mas contava com a participação de pais, de membros do corpo docente e do/a diretor/a da escola, e, naquele ano, ao incluir alunos como membros, restringiu a participação aos cinco melhores alunos do grupo escolar (p. 28).

A Associação de Pais e Mestres – APM, foi criada paralelamente em 1931, conteúdo parcial da Reforma Lourenço Filho, que a instituiu sem um estatuto próprio, mas com diretrizes que a definiam como instituição auxiliar da escola, cujo objetivo era estabelecer elos com o meio externo a ela (Bueno, 1987, p. 17).

Bueno constatou que o entusiasmo com as APMs foi passageiro, pois iniciou suas atividades com um número significativo de Associações e em pouco tempo sua permanência ficou restrita a uma pequena quantidade, sendo que sua importância foi retomada posteriormente. (*Ibid.*, p. 23)

A partir de 1971, as Caixas Escolares fundiram-se com as APMs, fazendo permanecer o nome de Associação de Pais e Mestres – APM (*Ibid.*, p. 16).

Embora a APM tenha nascido com objetivo de promover a participação de agentes externos à escola, envolvendo as famílias com a educação escolar de seus filhos, acabou por desempenhar um papel muito mais próximo daquilo que era a Caixa Escolar, em que a

participação previa a função de arrecadar, decidir sobre o destino e fiscalizar a aplicação de recursos financeiros doados diretamente pela própria população, ou de outra origem, sem com isso interferir na política educacional mais ampla.

Assim, a criação dessas instâncias e a participação nelas, foi demandada pelo acesso das camadas populares ao ensino público, que, necessitando de meios para manter-se na escola, teve na Caixa Escolar, e depois na APM, o caminho para subsidiar a compra de material didático, uniforme, transporte, além de reparos diversos nas escolas.

A composição da APM é organizada por conselhos internos a ela, sendo um deles o Conselho Fiscal que, como condição para sua existência, deve contar com a participação de pais de alunos para co-responsabilizarem-se pelas decisões. A presidência é cargo nato ocupado pela direção da unidade escolar, que assina conjuntamente com um pai ou mãe de aluno integrante do conselho os documentos necessários para a movimentação de recursos.

A fonte desses recursos em geral era obtida pela cobrança de taxas dos próprios pais, que no ato da matrícula deveriam pagá-la e/ou fazer contribuições mensais, guardando o recibo para comprovação do pagamento. Aos poucos essa cobrança tomou caráter impositivo, o que gerou oposição entre as famílias que participavam dela e eram favoráveis à cobrança e as que eram contrárias. Muitas vezes os pais que participavam da APM eram influentes na unidade escolar por tornarem-se conselheiros de diretores em assuntos diversos, o que permitia que fizessem indicações de prestadores de serviços, que *arranjassem* vagas para alunos transferidos, gerando assim privilégios que compensavam sua participação.

É curioso o fato de que as APMs tornaram-se entidades emblemáticas em muitas escolas e, quando a escola aparentava ter o prédio bem conservado, em geral isso era atribuído à força política e financeira dessa Associação.

Assim, a APM como mecanismo de participação financeira coexistiu com os movimentos populares que contestaram as cobranças de taxas por considerarem que tal cobrança representava um impedimento ao acesso da população, contrariando o sentido público da educação estatal.

Ainda hoje a APM conta com a participação de pais em cada escola e com a presidência a cargo do/a diretor/a escolar. Contudo, a fonte de recursos não tem sido a mesma, pois hoje o recurso público em muitos casos é o principal mantenedor. Essa mudança ocorre

progressivamente, a partir da segunda metade de 1990, sendo que a LDB 9394/96<sup>13</sup> criou o mecanismo legal que possibilitou o repasse direto de recursos da União para as unidades escolares com base no número de alunos matriculados na unidade, multiplicado pelo custo aluno/ano estipulado, tendo a transferência desses recursos como instrumento de descentralização e promoção da autonomia da unidade escolar.

## 2 – O Conselho de Escola: participação na gestão ou gestão da participação?

Confirmando algumas tendências firmadas na *agenda globalmente estruturada para a educação*, é possível localizar a *descentralização* do poder na escola e, por conseguinte, a *participação* como um dos eixos a partir dos quais se estruturam as propostas de retomada da democratização na década de 1980 e das reformas na década de 1990 no Ocidente, sob a égide da democratização da educação (Dale, 2004).

Desse modo, tal agenda estabeleceu diretrizes para regular e orientar as políticas nacionais de modo a permitir intercâmbios econômicos e culturais a partir de estruturas convergentes, facilitando a circulação de capitais.

A descentralização por meio da participação é o eixo a partir do qual foram definidas as reformas das políticas sociais, levando à criação de conselhos gestores nas diferentes instâncias e áreas governamentais, até o poder local em que foram criados, por exemplo, Conselhos de Saúde nas unidades de atendimento médico estatal, Conselhos de Escola, nas unidades escolares etc.

A LDB 9394/96<sup>14</sup> legitima, como mecanismo político de superação da centralidade do poder instituído nas escolas, os órgãos colegiados. Há pelo menos três instâncias de participação, são elas: o Grêmios Estudantil, as APMs e os Conselhos Escolares.

---

13 Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

14 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.

Tais formas de participação devem reforçar os interesses coletivos da ação pública e permitir que diferentes setores da sociedade possam contribuir e participar da gestão da escola de forma democrática e institucionalizada.

Com base nessa concepção organizativa, considera-se que a escola deve poder adotar um novo conteúdo e uma nova prática de gestão, que fundamentalmente priorize a participação. Uma gestão colegiada pressupõe a participação da comunidade nas decisões do processo educativo. Representa, portanto, uma instância coletiva de tomada de decisão e de análise dos problemas da escola.

Segundo Anderson (2002, p. 146), essa face política da participação está ancorada em outra, cuja motivação é técnica, atribuindo certa funcionalidade à participação, pois defende que o desempenho escolar pode ser baixo devido aos altos índices de burocracia do sistema educativo, à intransigência dos sindicatos docentes e às reformas impostas a partir das ideias dos altos escalões decisórios. Nessa perspectiva, entra a associação entre gestão, autonomia e rendimento escolar<sup>15</sup>.

Para Lück (2000), a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, é possível observar a escola e os “problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente”. A autora considera que a autonomia na gestão escolar é a característica de um “processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens” de maneira “adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas” (p. 8).

Assim sendo, Lück (2000) afirma que a “autonomia e a descentralização constituem-se um binômio construído reciprocamente, mediante processos de democratização, isto é, tendo a prática democrática como centro” (p. 27).

Em sua concepção, “a autonomia não se resume, (...) à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas” (*ibid.*, p. 21).

---

15 Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Portanto, o posicionamento assumido por Lück difere do que defende Ghanem, para quem a questão financeira assume centralidade quanto ao poder de decisão, pois,

O exercício dessa autonomia implica em deliberação sobre recursos financeiros mais importantes e em elaborar na própria escola o seu orçamento, bem ao contrário da antiga prática de apenas angariar extraordinariamente fundos junto às famílias dos alunos. Implica também em ter condições legais e capacidade acumulada para selecionar, recrutar, avaliar e até influir na remuneração de professores. Um poder maior na relação com o Estado democrático supõe que a participação popular não se restrinja à gestão da unidade escolar, mas que se aperfeiçoem os meios de sua influência no conjunto do sistema de ensino, para o que é indispensável a informação sobre recursos públicos disponíveis, critérios de distribuição e execução orçamentária (Ghanem, 1996, p. 61).

Parece-nos que de fato há interdependência entre o poder decisório e as questões orçamentárias, uma vez que não é possível fazer valer qualquer decisão tomada, seja no interior de uma escola, de modo particular, seja com relação a todo o sistema, se não puder ser garantido o recurso que torne viável a execução dessa decisão e sua implementação.

Portanto, o Conselho de escola depende de condições concretas para viabilizar as decisões tomadas, ainda que sejam decisões de menor importância, pois todas dependem da disponibilidade das condições concretas para a sua operacionalização. Se a decisão implica priorização de uma ação em detrimento de outra, é necessário haver concordância com os segmentos envolvidos e adequação do planejamento interno ao externo para levar a cabo a decisão em pauta.

Um exemplo da interdependência é a convivência entre a APM e o Conselho de Escola, cujas funções são diferentes, mas que se forem feitas de maneira isolada limitam a possibilidade de gestão autônoma na unidade escolar, se é que tal autonomia é possível.

Outra questão diz respeito ao plano orçamentário mais amplo, nacional, ou seja, a destinação de recursos dirige-se ao cumprimento de metas, que, por sua vez, são controladas pelas tecnologias de medição e comparação de resultados.

Ainda que haja a transferência de recursos necessários à manutenção da escola e que tais recursos sejam suficientes para o gerenciamento do custo total da unidade escolar, existem mecanismos de controle que orientam as decisões supostamente autônomas. Exemplos disso são as decisões governamentais a partir das quais se destinam recursos diferenciados para escolas com menor índice de aproveitamento dos alunos, para implementar mudanças, ou que estabelecem remuneração extraordinária para escolas ou professores com

resultados acima da média, premiando seu desempenho. Essas decisões são pautadas em avaliações nas quais não há participação das comunidades escolares, que por sua vez, recebem os recursos definidos a partir de vários outros critérios sobre os quais não exerce controle.

A avaliação tem sido um exemplo clássico desse controle, gerando um conjunto de resultados produzidos pela escola, subordinando o emprego dos recursos para garantir que, em última instância, as escolas cheguem ao ponto previsto regulado pelas avaliações e pelo currículo comum avaliado nesses resultados. Nesse caso, as grandes decisões são tomadas na política central de nível macropolítico, em que se definem quais são as prioridades nacionais e como serão distribuídos os recursos e geridas as relações entre o público e o privado.

Nesse sentido, há outras questões além dos recursos orçamentários, que exercem poder sobre a relação entre a deliberação e a execução no plano local da gestão escolar, que é o envolvimento dos profissionais responsáveis pela execução das atividades deliberadas.

No Conselho de Escola, as relações refletem a tensão gerada pelas expectativas da família, que quer o que acredita ser o melhor para seus filhos, e os professores, que querem as melhores condições de trabalho possíveis para sua categoria, expondo ambos ao enfrentamento de questões que antes das reformas eram mediadas pelo Estado e Sindicato.

Nesse caso, a tensão produzida entre pais e professores na Espanha, registrada por Enguita (1998), traduz os reflexos da descentralização que transfere para o nível local responsabilidades antes mediadas nos níveis intermediário e central.

Dessa forma, a de autonomia da unidade escolar pode ser limitada não apenas pela diretriz política e orçamentária nacional, mas também pela adesão, ou não, dos profissionais envolvidos na execução das ações deliberadas.

Em última análise, parece-nos que de fato o que se ganhou nessa transferência de foco da gestão é a responsabilidade pela prestação de contas sobre os resultados finais, medidos a cada avaliação.

Assim, se não houver articulação com os níveis decisórios em instâncias mais elevadas, não há como considerar que a participação em Conselhos Escolares tenha de fato o poder de promover, ainda que de modo parcial, a autonomia da gestão educacional, sobretudo por que, segundo Ghanem (1996),

os problemas crônicos de acesso não universal à escola básica e de fracasso escolar dos que nela ingressam, que desafiaram por décadas as autoridades do

ensino, continuam sendo, com razão, as principais referências para a proposição de políticas educacionais, sobretudo as que se voltam para a participação popular na gestão escolar (Cf. p. 32).

Ao considerar as desigualdades de acesso e rendimento escolar, tanto em cada bairro em uma grande cidade, quanto as desigualdades regionais e nacionais, temos em foco a dinâmica da gestão que a desigualdade alimenta. Se tomarmos como exemplo a cidade de São Paulo, embora hoje a matrícula dos alunos seja centralizada nas diretorias estaduais ou coordenadorias municipais dos sistemas públicos, dificultando a pré-seleção de alunos ingressantes na unidade escolar, a própria localização das unidades escolares faz com cada escola abrigue certo perfil étnico, socioeconômico e cultural dos alunos que se encontram estudando em cada unidade, podendo alocar a desigualdade nas unidades onde as condições são mais desfavoráveis e, desse modo, responsabilizar a gestão local pela desigualdade detectada na avaliação, embora tal condição tenha sido dada antes, pelas relações de trabalho e concentração de renda e acesso à cultura.

Para considerar o potencial político dessas instâncias colegiadas, é preciso avaliar se a criação dos Conselhos Escolares representa de fato um avanço democrático, uma vez que condicionar a participação das famílias a este espaço pode significar também a reprodução da imposição de um sistema de controle em que se submete a participação das famílias populares aos interesses de outros grupos.

Para considerar se a instituição dos Conselhos de Escola teve adesão dos pais entrevistados, uma das questões propostas nas entrevistas perguntou se as mães e pais participam do Conselho ou da APM da escola pesquisada. Além desta, foram feitas outras questões, visando identificar aspectos da participação da família, para estabelecer relações desta com o currículo.

A seguir, descrevemos a Metodologia empregada na pesquisa, as características da escola, as etapas e os procedimentos.

### Capítulo III - Metodologia

O tema que trata sobre a relação da família com a escola parece-nos relevante por sua relação com o direito à educação e participação social, em que o problema de pesquisa investigado e apresentado neste relato é resultado da participação da pesquisadora em grupos que atuaram anteriormente na reivindicação desse direito, realizando assim sua experiência e desenvolvimento da consciência sobre as propostas da ocasião.

Dessa forma, a pesquisa surgiu também da crença em que a realidade é uma construção histórica e social, produzida por pessoas e grupos, ambos movidos pela necessidade de estar bem no mundo.

Ao encontrar nessa busca obstáculos identificáveis e superáveis, criamos as condições de transformar o fenômeno a ser compreendido em tema de pesquisa científica, o que exige que cumpra certos requisitos acadêmicos.

Desse modo, planejamos a pesquisa onde relacionamos os objetivos investigativos e o associamos ao caminho para chegar às respostas. Considerando que nesse caso os objetivos dizem respeito à identificação dos modos de fazer a educação e pensar sobre ela, consequentemente, a abordagem qualitativa é o caminho mais adequado para tal fim.

Orientada por Bodgan e Biklen (1994), definimos pesquisa qualitativa como sendo a investigação em que se recorre ao ambiente natural como fonte direta, de caráter descritivo, em que se analisam processos, inferindo possíveis significados presentes nas relações humanas (p. 47-51).

A abordagem qualitativa contribui para que se desenvolva uma análise mais aprofundada de algumas questões, pois não está voltada à identificação do número de ocorrências de um fenômeno, mas à identificação de particularidades que contribuam para a compreensão do processo e algumas possíveis generalizações. Embora se reconheça a inevitável influência da subjetividade da pesquisadora na arregimentação das informações identificadas como significativas, acredita-se que o fato de assumir os interesses em pauta possa contribuir para que outras formas de pensar posicionem-se frente às idéias defendidas aqui.

Consideramos nesta pesquisa os pressupostos do pensamento crítico, uma vez que acreditamos que a organização social está impregnada de contradições e conflitos, pois é resultado de um processo histórico que privilegia interesses de alguns em detrimento dos interesses e necessidades de outros, gerando um movimento de busca de superação das condições impostas. Nessa perspectiva, a análise crítica permite identificar as contradições

apresentadas no contexto analisado, orientando a definição das técnicas e instrumentos mais coerentes com tais pretensões.

As técnicas empregadas para flagrar as condições concretas da vida de grupos que compõem as classes populares de menor renda destacam-se pelo fato de que, em geral, tais grupos não dispõem de acesso aos canais de registros de suas realidades.

O cotidiano nos bairros empobrecidos é geralmente retratado em jornais, mas o conteúdo quase sempre retrata fatos que não traduzem o modo de vida da maior parte dessa população, o que muitas vezes alimenta uma ideia romântica da pobreza, ou o lado mais cruel de suas consequências.

Portanto, a oportunidade de lhes dar voz por meio de pesquisas pode contribuir para mostrar suas complexidades, riquezas e aumentar a possibilidade de que as políticas públicas atendam às suas necessidades de maneira mais adequada. Por essas razões, os questionários foram um instrumento intermediário por meio do qual identificamos as questões que deveriam constar na entrevista estruturada.

A análise sobre o perfil das famílias baseou-se em dados do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos - Dieese, que realiza a Pesquisa sobre Emprego e Desemprego desde 1984. Nesse caso, nos baseamos nos dados levantados na Região Metropolitana de São Paulo, em um quadrimestre de 2007.

#### 1 - Caracterização da Escola e definição da amostragem

A Escola Municipal Sérgio Vaz, está localizada na região Oeste da cidade de São Paulo e conta com 78 professores entre Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Suplência.

A atuação da escola é elogiada pela população do bairro e o empenho da equipe técnica e docente é notado pelos programas complementares desenvolvidos nas áreas de Música, Artes Plásticas, Projetos Interdisciplinares, além da construção de espaços alternativos e o aproveitamento dos espaços arborizados no terreno da escola e redondezas para uso da comunidade envolvida.

O prédio escolar está sediado em terreno acidentado, e para ter melhor aproveitamento do espaço físico, foi construído com três pavimentos. A quadra esportiva foi construída em um anexo independente, em nível inferior ao piso que compreende as salas de aula, cujo

acesso se dá por meio de escadas externas. A distribuição dos espaços exige grande esforço de deslocamento dos funcionários para acompanhar as atividades dos alunos, o que é feito com a ajuda de equipamento composto por câmeras distribuídas pelo prédio, cujas imagens são monitoradas na secretaria.

Estavam matriculados na escola em 2009, 1.590 alunos. Responderam ao questionário 128 mães, pais ou responsáveis, sendo representantes de alunos do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II. Desse modo, se cada família tivesse apenas um filho matriculado, a amostragem de respostas corresponderia a 8,05 % do total de famílias. Contudo, considerando que cerca de 62% das famílias entrevistadas têm dois ou três filhos, é de se supor que a amostragem seja bastante representativa.

## 2 - Etapas e Procedimentos

O início da pesquisa deu-se com a identificação da escola a ser pesquisada, pois havia intenção de investigar famílias cujos filhos estivessem frequentando uma escola pública em São Paulo.

Desde 2006, no início do doutorado, houve tentativas de definição da escola onde seria desenvolvida a investigação, antecipando assim o processo de pesquisa *in loco*. Contudo, houve dificuldade em obter autorização por meio de uma Diretoria de Ensino da cidade de São Paulo, em virtude do receio de que a pesquisa pudesse vir a fornecer dados que pudessem ser utilizados em campanha eleitoral. Ainda assim, depois de meses na espera pela autorização, identificamos três escolas cujas diretoras aceitaram colaborar para o desenvolvimento da investigação.

O primeiro contato com as diretoras foi muito difícil. Inicialmente, por telefone só foi possível agendar a primeira visita à escola com uma diretora, pois as outras duas responderam negativamente a todas as datas propostas.

A primeira visita à escola, cuja diretora aceitou nos receber, revelou as dificuldades a serem enfrentadas. Respostas evasivas, apresentação de obstáculos para identificação dos familiares a serem entrevistados, além da indisponibilidade de tempo para conversar foram as razões apresentadas por parte da direção. O cenário pareceu extremamente desfavorável, fazendo adiar o início da pesquisa até que se encontrasse um cenário de maior receptividade.

O contato com colegas pesquisadores apresentou outra possibilidade. Ao invés de solicitar permissão para a pesquisa via órgãos da administração pública, optamos por tentar o

contato direto com diretoras ou coordenadoras que aceitassem colaborar com o trabalho por interesse pela pesquisa.

Assim se deu a localização da Escola Municipal Sérgio Vaz, onde um colega pesquisador trabalha. Desde a primeira visita à escola ficou claro que seria possível desenvolver nossa pesquisa, desde que mantivéssemos certa conduta ética com os alunos, familiares e profissionais envolvidos.

Nesse contexto, foi acordado que não seriam reveladas as identidades dos pesquisados ou da escola, evitando qualquer constrangimento ou prejuízo do trabalho político-pedagógico da equipe técnica. Combinamos também que seriam comunicados à equipe técnica os procedimentos adotados e ainda que a pesquisa concluída seria apresentada a todos os envolvidos na unidade escolar, interessados em conhecê-la.

Desde o início houve momentos de contato para observação direta, com o objetivo de identificar aspectos da relação das famílias com a escola, seu acesso em busca de informações sobre seus filhos e sua participação. Nesse período, percebeu-se a presença frequente de mães e pais e seu atendimento pelos professores e funcionários.

Entre as vezes em que se observou o atendimento aos pais, este aconteceu individualmente ou em companhia dos filhos, demonstrando, nessas ocasiões, a concordância entre mães e funcionários ao *chamar a atenção* dos alunos.

A partir das observações, foi possível identificar aspectos do desenvolvimento das crianças e adolescentes, que ora viam-se envolvidos em atividades com colegas ou com professores. Tais observações indicaram características que poderiam ser contempladas nos questionários para identificarmos aspectos do comportamento que estavam relacionados ao papel da família e da escola.

Considerando que os hábitos alimentares, de higiene, comportamento e aprendizagem são partilhados entre a família e a escola, seja pelo fato de que o cotidiano escolar e familiar vivencia essas práticas em sua convivência, seja pelo fato de haver programas governamentais que abordam esses conteúdos nos dois ambientes, esses aspectos foram abordados nos questionários em forma de perguntas aos pais.

Assim, a proposta de elaborar um questionário originou-se das observações e do objetivo de identificar algumas características das famílias pesquisadas para definir seu perfil, evitando, dessa forma, generalizações que muitas vezes alimentam certa visão idealizada ou preconcebida sobre as famílias.

Antes de considerar a elaboração dos questionários concluída, foi feito um pré-teste com uma turma de 5ª. série. O pré-teste indicou que deveriam ser feitos alguns ajustes com relação à elaboração de questões, substituindo algumas palavras por sinônimos, para tornar as questões mais claras e objetivas. Foram incluídas também mais algumas alternativas quanto às indicações do grau de parentesco das pessoas que moravam na mesma residência que a pessoa questionada, no item que indicava a composição da família.

Feitos os reajustes, ficou estabelecido o modelo do questionário (ver anexo) aplicado posteriormente a duas turmas de cada série.

Para conseguir aplicar os questionários a todas as séries, foi preciso comparecer em três reuniões bimestrais consecutivas durante os anos de 2008 e 2009. A tabulação dos questionários trouxe dados quantitativos (questões para serem assinaladas) e dados qualitativos (espaços para respostas descritivas).

Desse modo, no segundo semestre de 2008, comparecemos às reuniões de mães, pais e responsáveis, marcadas pela equipe técnica da escola, previstas para acontecer em três datas, quando foram distribuídos aos pais os questionários.

Foi durante essas reuniões que a pesquisadora foi apresentada pelo professor ou professora da sala aos familiares, para os quais foram distribuídos os questionários (ver anexo). Antes da distribuição das folhas com as questões, era esclarecido aos presentes que a pesquisa não representava atividade escolar, mas que se tratava de uma pesquisa acadêmica de motivação externa àquela unidade, que a participação de cada presente não era atividade obrigatória nem implicava em qualquer prejuízo para si ou para os alunos e que os mesmos não deveriam assinar ou escrever seus nomes nos questionários.

Dessa forma, as pessoas presentes olhavam as folhas e canetas que estavam nas carteiras, e, quando alfabetizadas, liam e preenchiam os espaços indicados. Em alguns casos ficou a impressão de que alguns presentes não eram alfabetizados, pois tentavam apenas escrever algum nome na primeira linha ou faziam algum *xis* nos parênteses e, em seguida, deixavam a folha de lado, sem dizer claramente se sabiam do que se tratava. Nesses casos, procuramos não expor a pessoa perante os demais, deixando passar despercebido o ocorrido, ocasiões em que, depois de recolhido, o questionário foi desconsiderado.

O passo seguinte foi identificar voluntários para as entrevistas, realizadas com pais e mães que compareceram a reuniões de pais e professores e, ao serem perguntados se

gostariam de participar dessa etapa, dispuseram-se a contribuir e ofereceram o número de telefone para contato posterior, com vistas a fazer o agendamento.

## 2.1 - Sobre o conteúdo dos questionários

As três primeiras questões tiveram como objetivo estabelecer o perfil das famílias, identificando o número de familiares que moravam na mesma residência na ocasião, seu grau de parentesco, o número de filhos da família, a profissão dos adultos e se haveria trabalho infantil na família.

A seguir, pediu-se que as pessoas assinalassem o grau de parentesco com o aluno ou aluna que estava sendo representado/a naquela reunião.

As duas questões seguintes destinaram-se a identificar a participação da família e da escola na formação dos filhos/alunos.

As alternativas propostas para que as pessoas pesquisadas assinalassem diziam de saberes relativos às diferentes fases do crescimento das crianças e adolescentes, buscando flagrar se cada aspecto deveria ser ensinado prioritariamente pela família ou pela escola.

O enunciado da questão que tratava das responsabilidades da família perguntou: o que você acredita que sejam os deveres dos pais (pai e mãe) quanto à educação dos seus filhos?

A seguir a questão perguntou: o que você acredita que sejam os deveres da escola quanto à educação de seus filhos?

Nessa pergunta foram pautados os conteúdos ou saberes que deveriam ser associados às famílias e à escola. São eles: ensinar hábitos de alimentação aos alunos, que é uma questão que tem sido abordada em campanhas que tratam sobre aumento de índice de obesidade entre crianças, ou de desnutrição, nos casos em que as crianças e adolescentes alimentam-se insuficientemente e/ou inadequadamente.

Ensinar cuidados de higiene, que é um tema muito presente em campanhas escolares e é também assunto em reuniões com familiares em virtude da ocorrência de piolhos nos alunos, verminoses, cáries, entre outros problemas que afetam tanto os alunos, quanto seus familiares, ecoando na vida escolar e na relação da família com a escola.

Ensinar o comportamento sexual refere-se à incidência de abusos sexuais e gravidez indesejada entre alunos.

Ensinar comportamento moral foi incluído entre as alternativas que envolvem os deveres de educar pelo fato de que a alta ocorrência de brigas nas escolas, o desrespeito às autoridades escolares, bem como a ocorrência de atos violentos ou criminosos são diretamente relacionados à moral vigente e às obrigações comumente atribuídas às famílias, ou seja, espera-se que os familiares ensinem aos alunos ao menos que não devem bater nos outros, roubar, dizer palavrões aos adultos e coisas desse tipo.

Ensinar a se comportar com as outras pessoas está relacionado à disciplina e modos de se dirigir às pessoas com quem os alunos convivem.

Ensinar religião é um tema em pauta desde a Lei 9394/1996, quando se voltou a discutir se a escola deveria ou não oferecer a possibilidade de que os alunos tivessem aulas relacionadas à religião de suas famílias e o tema voltou recentemente, em 2009, quando o Presidente da República abordou o tema ensino religioso com o Papa Bento XVI, ao alinhar um acordo com o Vaticano.

Ensinar a ler, escrever e fazer contas; ensinar a lição de casa e ensinar os conhecimentos científicos das matérias são tarefas atribuídas à escola, mas também cobradas das famílias em forma de acompanhamento da lição de casa.

Desse modo, escolhemos tais itens por representarem deveres ou expectativas alimentadas pela escola e pelas famílias em diferentes graus, e que estão presentes em ambas.

Após essas questões, havia espaço aberto para a/o questionada/o acrescentar outros possíveis deveres que não foram apontados no questionário.

A quinta questão indagou se a/o questionada/o se sentia bem ao comparecer na unidade escolar e por quê. Por fim, foi destinado um espaço para que as pessoas pudessem fazer comentários livremente.

Assim, os questionários foram respondidos por familiares de alunos de duas turmas de cada uma das séries entre a 1ª. e a 8ª. série, mas foram considerados para efeito de análise apenas as respostas referentes aos representantes de uma turma de cada série, sendo escolhidas as turmas que apresentaram maior número de questionários respondidos. Foram tabulados todos os questionários cujas respostas apresentavam coerência e descartados aqueles cujas respostas não pareceram confiáveis por estarem incompletos ou com sinais de que a pessoa não havia compreendido a pergunta ou que não havia lido as questões.

Para organizar as respostas e identificar possíveis diferenças entre o modo de pensar das famílias, a tabulação dos questionários foi organizada em duas partes. Uma delas composta por 61 questionários representou o pensamento de familiares de alunos do Ensino Fundamental I, e a outra, com 67 questionários respondidos por familiares de alunos do Ensino Fundamental II. A comparação demonstrou haver diferenças significativas, analisamos as respostas respeitando o critério de organização, mas quando as respostas foram semelhantes, compilamos os dados e analisamos as respostas do universo amostral, ou seja, 128 questionários.

## 2.2 - Sobre o conteúdo das entrevistas

A tabulação dos questionários permitiu identificar que o universo amostral foi composto, predominantemente, por mães de alunos e alunas, que seu relacionamento com a escola era bastante satisfatório e que havia forte tendência de segmentar a educação de seus filhos, atribuindo diferentes papéis para a escola e para a família. Esses indícios contribuíram para a elaboração das questões que estruturaram a entrevista, quando foram feitas as seguintes questões:

1- O que significa família, para você? 2- Como sua família vê a escola? 3- Você acredita que há relação entre currículo e escola? 4- Como os pais influenciam o aprendizado dos filhos? 5- Vocês participam da escola de seus filhos? Como? 6- Quem participa? Pai? Mãe? Por quê? 7- Vocês participam de algum movimento social? Sim? Não? Qual? 8- Como vocês veem a APM? 9- Vocês participam de algum conselho? Sim? Não? Qual? 10- O que você acha mais importante seu filho aprender na escola? E na família? Por quê?

Lembramos que os nomes citados nesta pesquisa são fictícios, pois, além de ter sido uma condição acordada com a equipe técnica da escola, acreditamos que o anonimato favorece para que haja maior desembaraço ao fazer referências às pessoas que colaboraram com a pesquisa. Assim, as seis mães entrevistadas foram identificadas por M1, M2, M3, M4, M5, M6, e os dois pais identificados por P1, P2.

A análise dos questionários e entrevistas, bem como o relato das observações e alguns diálogos encontram-se a seguir, no capítulo no qual buscamos retomar os eixos que conduziram nossa pesquisa.

#### **CAPÍTULO IV – CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS, SUA PARTICIPAÇÃO E INFLUÊNCIAS NO CURRÍCULO**

O processo de desenvolvimento desta pesquisa partiu da identificação de tendências na produção acadêmica e dirigiu-se à análise de questões sobre a participação da família na escola e influências desta no currículo.

A análise dos conteúdos pautou-se também pela produção de estudos em Sociologia, tendo como referências publicações de Enguita (1998) e Anderson (2002), sendo que ambos estudaram a relação da família com a escola sob a ótica das políticas de descentralização e participação. O primeiro analisou tal questão na Espanha e o segundo, nos Estados Unidos da América, em recente período de implantação de reformas políticas. A pesquisa de Casassus (2007) sobre a qualidade da educação escolar em países da América Latina também pautou nossa análise, entre outros trabalhos.

Para identificar os aspectos educacionais, segundo a visão de mães e pais de alunos, foram aplicados questionários e, após, entrevistas com as quais se buscou detectar na expressão de familiares dos alunos o papel de sua participação na vida escolar de seus filhos, a relação desta participação com a microestrutura escolar e a macroestrutura política, relacionando-os, assim, à agenda globalmente estruturada para a educação e o currículo (Dale, 2004).

Os elementos da mesoestrutura, ou seja, a influência de elementos da macroestrutura, definidos nas grandes linhas políticas, que são transformados em políticas educacionais, manifesta-se nas microestruturas das práticas escolares, seja no currículo formal ou no currículo em ação e, conseqüentemente, no comportamento das pessoas que se relacionam na e com a escola, onde o currículo exerce a função contraditória de manifestar os elementos pensados *de cima para baixo* e, ao mesmo tempo, de assimilar propostas demandadas por professores, alunos e familiares, criando novas relações entre o singular e o universal (Cf. Casali, 2001).

Desenvolvemos, com os objetivos mencionados, a pesquisa que teve como cenário a Escola Municipal Sérgio Vaz, onde desenrolou-se o processo investigativo sobre o qual passamos a relatar alguns aspectos observados.

Em 5 de setembro de 2008 ocorreu a primeira visita à escola pesquisada, cujo contato foi feito por um dos Coordenadores Pedagógicos da escola, que conta com dois responsáveis por tal função. O objetivo do primeiro encontro da pesquisadora com a diretora da escola foi para a obtenção do consentimento para a pesquisa. Considerando que o foco de análise está

voltado aos pais de alunos, não mencionaremos dados relativos aos professores e demais trabalhadores da escola, exceto ao Coordenador e à Diretora, que foram nossos contatos diretos.

Na ocasião, o Coordenador, a quem chamaremos Cláudio, pesquisador doutorando no mesmo Programa de Pós-Graduação em que foi desenvolvida esta pesquisa, apresentou a pesquisadora à diretora, a quem chamaremos de Valéria. Iniciou-se assim o contato com a direção da escola. Após essa ocasião, nos encontramos mais algumas vezes em reuniões para atualizar ambos sobre o andamento da pesquisa, ou casualmente, quando comparecemos para aplicação dos questionários e entrevistas.

No primeiro contato, Valéria concordou com o roteiro apresentado e falou que havia dificuldade entre professores para marcar reuniões com os pais e que um dos incentivos para se marcar uma reunião partia sempre da constatação de que as coisas iam mal com os alunos, “então convocamos pais para que eles ajudem a resolver os problemas identificados” (Valéria, diretora). Lembrou ainda que há queixas constantes entre os professores com relação ao comportamento dos alunos, que “essas queixas são comuns entre os professores que estão na mesma escola há mais tempo, pois para aqueles que chegam, a escola parece ter ótimos alunos, ou seja, alunos bem comportados, disciplinados”. Continuando, Valéria disse acreditar que os alunos são vistos de modo idealizado pelos professores e estes, ao comparar a realidade com o modelo imaginado, faziam crer que nenhum aluno parecia bom o bastante.

Após o primeiro contato, alguns outros aconteceram, travando uma relação de colaboração, o que dispensou a formalidade entre pesquisadora e diretora. As informações sobre os procedimentos realizados foram acompanhadas de modo mais próximo e constante por Cláudio, com quem compartilhamos as observações e decisões tomadas no percurso da pesquisa. A seguir, passamos ao relato das observações e ao processamento das análises.

#### 1 - O acesso das famílias, seu perfil e sua visão sobre a escola

Conforme indicado anteriormente, a pesquisa foi composta pela observação direta; aplicação de um questionário aos familiares que compareceram às reuniões de pais e professores; e entrevista estruturada com algumas mães e pais voluntários.

A observação foi dirigida a identificar o trânsito dos pais na escola, sua presença em reuniões e o comportamento apresentado ao circular pela unidade escolar.

Nessas ocasiões, observamos a presença frequente de mães e, em alguns poucos casos, de pais que compareceram à escola para as reuniões de praxe, previstas no planejamento escolar; para o atendimento individualizado por professores ou coordenadores em busca de soluções para assuntos que a escola considera ser indisciplina de seus filhos; para resolver questões relativas às atividades escolares dos filhos quando apresentam problemas; ou ainda pela necessidade de viabilizar procedimentos administrativos que dependem da autorização ou informação proveniente das famílias ou responsáveis pelos alunos.

Quando o atendimento foi individual, algumas vezes ocorreu com as pessoas de pé, em uma ante-sala dos professores, espaço amplo que dá acesso às salas da diretora, coordenadores pedagógicos, salas dos professores, salas de auxiliares administrativos e banheiro. Essa sala tem ao centro uma mesa rodeada por cadeiras, onde havia certa circulação de professores e funcionários para lanchar, tomar água e ir ao banheiro. Em outras vezes, as mães ou pais foram recebidos por coordenadores em uma sala onde havia uma ou duas cadeiras em que poderiam sentar.

O fato de a Escola Municipal Sérgio Vaz oferecer atividades complementares de cursos e oficinas faz com que haja um trânsito permanente de pessoas, seja para tratar de assuntos relativos aos cursos extra sala de aula, seja para buscar informações sobre outros assuntos.

Embora entre o saguão de entrada e as dependências da escola tenha um portão de ferro do chão ao teto, que fica trancado e só pode ser aberto por alguém que esteja do lado de dentro das dependências, nos intervalos entre períodos o acesso de visitantes às dependências internas é frequente, assim como o acesso dos alunos procurando por professores e funcionários.

Observamos certa informalidade nos diálogos dos visitantes quando abordam os trabalhadores da escola, dando ares de descontração ao relacionamento entre ambos.

Outro tipo de atendimento ocorreu durante as reuniões de praxe, que aconteceram cerca de três ou quatro vezes ao ano em 2008 e 2009, em cada sala de aula, com os pais dos alunos de cada turma. Nessas reuniões em geral comparecem os responsáveis pelos alunos, e na reunião escutam do professor ou professora as informações gerais da escola, observações sobre o relacionamento e aproveitamento escolar da turma em questão e avisos sobre questões administrativas. Nessas ocasiões os familiares ficam sabendo os conceitos atribuídos ao

rendimento escolar dos alunos e as possíveis observações positivas ou negativas sobre seu comportamento.

Não foi possível precisar o número de pais que compareceram às reuniões, sobretudo pelo fato de que muitos deles têm mais de um filho ou filha matriculados naquela escola, o que faz com que transitem em várias salas durante a reunião, não permitindo que pegassem o questionário para que registrássemos sua presença. Entre os que responderam, calculamos que representam cerca de 65% de pais de alunos de cada sala de aula, que conta com aproximadamente de 32 a 35 alunos matriculados.

Embora tenhamos testemunhado a presença da maioria dos familiares de alunos na escola nos dias em que tivemos atividades de pesquisa, sabemos que muitos familiares não comparecem à unidade nas reuniões ordinárias previstas no calendário escolar. Portanto, as respostas que tabulamos referem-se àqueles familiares que comparecem à escola, ou seja, que em alguma medida participam da vida escolar dos filhos/alunos. Para compreender as razões que motivam tais famílias a comparecerem à escola, registramos suas respostas à questão que buscou identificar se os familiares sentiam-se confortáveis em frequentar a Escola Municipal Sérgio Vaz. O conteúdo da questão foi: você se sente bem quando vem à escola?

Do total de familiares (128) que responderam a essa questão, 86,72% assinalaram que se sentem bem por estar na escola, sendo que 3,90% disseram não se sentir bem e 9,38% não responderam à questão.

As justificativas para as respostas são exemplificadas no quadro a seguir:

Quadro I – Panorama sobre as motivações que levam à participação pelo comparecimento dos familiares na escola:

<b>Respostas de familiares de alunos do Ensino Fundamental I e II</b>	
<b>Por que você se sente bem quando vem à escola?</b>	
<b>Categorização das respostas afirmativas</b>	<b>Conteúdo exemplificador das ocorrências de respostas na categoria</b>
<p>Manifestações de admiração e respeito pelo trabalho educativo (escolar):</p>	<p>“Porque é um lugar onde nos comunicamos com pessoas sábias, cultas e que podemos aprender sempre mais com essas pessoas”. (mãe de aluno/a da 2ª. série C); “Gosto da escola e dos professores. Aqui tem ótimos profissionais”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A); “Porque falam tudo o que a gente precisa saber e muito mais”. (mãe de aluno/a da 2ª. série C); “sempre sou bem tratada e percebo que os professores estão ali para esclarecer dúvidas e ajudar os alunos que necessitam, se um lugar assim existe (já existe), é claro que me sinto bem”. (irmã de aluno/a da 7ª. série B); “já fui aluna desta escola e tenho certeza que é satisfatório e uma das melhores escolas da redondeza e ela sempre me ensinou tudo que eu precisava saber e os professores são muito competentes e amigos”. (madrasta de aluno da 8ª. série A); “porque os professores me respeitam e eu respeito os professores”. (mãe de aluno da 5ª. série B). “é onde aprendemos os princípios da vida”. (mãe de aluno/a da 8ª. série A).</p>
<p>Manifestações do sentimento de serem acolhidas pela escola</p>	<p>“é uma escola aconchegante, que trata bem os pais, respeitando e ouvindo quando necessário. O meu filho se sente bem e assim fico contente. Espero que melhore cada vez mais”. (mãe de aluno/a da 2ª. série C); “porque fico à vontade”. (mãe de aluno/a da 2ª. série C); “É um ambiente aconchegante, onde o corpo docente nos trata muito bem e me sinto à vontade aqui”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A); “tem um bom tratamento”. (irmã de aluno/a da 7ª. série B); “a escola é acolhedora, discute os problemas diretamente com os pais sobre eventuais assuntos referentes ao aluno”. (mãe de aluno/a da 8ª. série A); “porque existe acolhimento e respeito”. (mãe de aluno/a da 8ª. série A); “porque sempre fui recebida na secretaria, todos com dedicação, sou bem atendida pelos funcionários (todos) e professores, minha filha também é querida na escola, isso é o que me importa”. (mãe de aluno/a da 5ª. série B).</p>
<p>Manifestações do desejo de monitorar a escolarização dos filhos</p>	<p>“na escola a criança se sente mais à vontade e também a criança sabe que a escola não é somente para brincar, mas também para estudar”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B); “sim, porque sempre que vou a escola, nas reuniões, conversando com a professora é que fico sabendo do progresso e das dificuldades do meu filho e a partir daí, posso ajudá-lo”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A).</p>
<p>Manifestações da boa relação com o conhecimento</p>	<p>“Porque estudei aqui na minha adolescência e a qualidade de ensino melhorou”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B); “aprendo mais em vários tópicos: ler e a escrever; aprimorar conhecimentos de economia, pobreza, política, tudo que existe a nossa volta em torno de nós, educação”. (irmão de aluno/a da 6ª. série D); “para aprender mais e mais”. (irmã de aluno/a da 6ª. série D).</p>

(continuação do Quadro I)

<b>Respostas de familiares de alunos do Ensino Fundamental I e II</b>	
Por que você se sente bem quando vem à escola?	
<b>Categorização das respostas afirmativas</b>	<b>Conteúdo exemplificador das ocorrências de respostas na categoria</b>
Manifestações de colaboração com o trabalho escolar	<p>“porque só nas reuniões a mãe e o pai ficam sabendo a respeito do nosso filho como ele se comporta e estuda. Eu compreendo que às vezes é complicado o dia da professora com tanta criança em uma sala de aula para conversar só na reunião”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B); “é muito importante a participação de todos os pais para conseguirmos uma melhora no estudo e desenvolvimento de nossas crianças”. (mãe de aluno/a da 7ª. série B); “sim, a escola tem que ser um lugar que as crianças, os pais, os professores tenham vontade de estar, de aprender ou ensinar, é a continuação da casa do aluno onde devem ser respeitados e respeitar a todos”. (mãe de aluno/a da 8ª. série A); “porque vejo como a escola trabalha com meus filhos”. (mãe de aluno/a da 8ª. série A); “gosto do ambiente e dos profissionais que posso dizer que ao meu ver se dedicam a realizar as atividades”. (mãe de aluno/a da 5ª. série C);</p>
Manifestações da extensão de afeto pelos filhos	<p>“porque fico sabendo se minha filha vai indo bem na escola, porque me preocupo com ela”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B); “porque fico mais consciente de tudo o que envolve minha filha, como também, nossos adultos futuros” (mãe de aluno/a da 2ª. série C); “porque eu preciso saber o que meus filhos fazem e aprendem na escola”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B); “porque é nesse momento que eu vejo o que a escola está oferecendo de melhor para o meu filho”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A); “Assim como cada pai teve oportunidade de freqüentar escola, quando vemos nossos filhos também estando nesse caminho, é como estar novamente compartilhando de um período muito importante”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A); “Porque é aqui que meus filhos passam parte do seu dia, é aqui que meus filhos têm conhecimento e aprendem a se preparar para vida”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A); “Porque eu vejo o comprometimento dos profissionais de ensino e pra mim, é muito importante conhecer o ambiente em que meu filho está”. (mãe de aluno/a da 2ª. série C); “gosto da escola por motivo que o [nome da escola] trabalha com responsabilidade sobre o aluno. Estudei aqui e agora são meus filhos”. (mãe de aluno/a da 7ª. série B); “porque posso ver e conhecer o ambiente onde minha filha passa algumas horas de seus dias”. (mãe de aluno/a da 5ª. série B); “estou acompanhando a vida do meu filho na escola. Se eu pudesse trabalhar na escola para ficar perto dele ficaria feliz”. (mãe de aluno/a da 5ª. série C); “porque conversam com a gente e falam dos nossos filhos etc”. (mãe de aluno da 6ª. série D).</p>
Manifestações para o futuro dos filhos	<p>”porque quando eu estou trazendo os meus filhos para a escola, eu tenho a certeza que eles vão ter um futuro melhor, isso é, se ele fizer a sua parte, e a gente fazer a nossa, como pais”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A); “é o ambiente que meu filho vive todos os dias e nos passa segurança e tranquilidade, é onde penso que meu filho está aprendendo coisas que jamais se esquecerá na vida. Uma boa parte com educação”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B); Porque a escola pode passar para meu filho o que ele aprende na escola, de um pouco mais do que eu aprendi, também por isso eu sinto bem”. (mãe de aluno/a da 2ª. série C); “apesar do ensino ter mudado muito desde a época que estudei, o [nome da escola] como escola, continua sendo uma das melhores da região e por conta disso, acredito que minha filha esteja num caminho escolar”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A).</p>

(continuação do Quadro I)

<b>Respostas de familiares de alunos do Ensino Fundamental I e II</b>	
Por que você se sente bem quando vem à escola?	
<b>Categorização das respostas afirmativas</b>	<b>Conteúdo exemplificador das ocorrências de respostas na categoria</b>
Manifestações de confiança quanto ao que representa e diz a escola	“fico sabendo mais sobre o meu filho” (pai de aluno/a da 7ª. série B); “me interesse pelo meu filho, preciso saber como ele está indo na escola e seu comportamento” (mãe de aluno/a da 5ª. série C); “aqui me ajudou a lidar melhor com meus filhos” (mãe de aluno/a da 7ª. série B); “porque fico sabendo de tudo sobre meu filho” (mãe de aluno/a da 7ª. série B); “porque preciso saber as opiniões de quem está ensinando meu filho” (pai de aluno/a da 7ª. série B); “porque me sinto despreocupada com o comportamento do meu filho” (mãe de aluno/a da 5ª. série B); “porque me sinto despreocupada com o comportamento da minha filha, pois ela é uma boa pessoa, não tenho nada a falar” (mãe de aluno/a da 7ª. série B); “porque é na escola que meu filho passa boa parte do seu dia, aprendendo tudo aquilo que eu espero que a escola possa oferecer” (mãe de aluno/a da 6ª. série D);
Manifestações do direito de acompanhar e participar	“eu, como mãe de aluno, acho que todos os pais deveriam participar de todas as reuniões convocadas, pois devemos estar a par do que acontece dentro da escola” (mãe de aluno/a da 7ª. série B); “para saber a respeito dos meus filhos” (mãe de aluno/a da 7ª. série B); “porque gosto de estar a par dos estudos do meu filho e ter essa integração com a escola” (mãe de aluno/a da 8ª. série A); “porque sou atualizada sobre comportamento, disciplina e acompanhamento do meu filho” (mãe de aluno/a da 8ª. série A); “porque eu preciso saber o comportamento do meu filho na escola” (pai de aluno/a da 8ª. série A); “pela informação sobre o desenvolvimento dos meus filhos” (mãe de aluno/a da 8ª. série A)
Manifestação de indiferença	“porque até o momento não ocorreu nada que me desagradasse” (tia de aluno da 5ª. série B).
Manifestação do sentimento de naturalização	“porque é natural o filho vir para a escola, aprender de tudo” (mãe de aluno/a da 6ª. série D)

Ao perguntar sobre as razões de sua resposta, as pessoas cujas respostas foram negativas, indicaram que não se sentem bem ao comparecer à escola e as justificativas encontram-se no quadro a seguir:

(continuação do Quadro I)

<b>Respostas de familiares de alunos do Ensino Fundamental I e II</b>	
Por que você não se sente bem quando vem à escola?	
<b>Categorização das respostas negativas</b>	<b>Conteúdo exemplificador das ocorrências de respostas na categoria</b>
Manifestações do descontentamento com a falta de segurança	“Falta de segurança”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A).
Manifestações de desgosto quanto aos alunos	“porque escola é para estudar e não um desfile de modas, não acho certo na hora da saída, adultos e crianças saírem juntos, muito sem educação, não respeitam nós, os pais, nem as crianças” (mãe de aluno/a da 2ª. série C); “o não refere-se aos alunos; que não existe mais aquele respeito para com os mestres aos funcionários que ficam nos portões. A respeito dos funcionários, são pessoas que sempre me acolheram quando os procurei” (mãe de aluno/a da 8ª. série A).
Manifestação de descontentamento com a qualidade da escola	“Porque eu acho que as pessoas que frequentam a escola deveriam ter mais espaço, mais lazer, para que a escola seja um lugar de prazer para ir e mais atividades e mais professores “ (mãe de aluno/a da 1ª. série B).
Manifestações do descontentamento com as condições de higiene	“é um ambiente de escola, é uma pena que a parte de higiene não cabe a todos” (mãe de aluno/a da 1ª. série B).
Manifestações do descontentamento com o tratamento recebido	“algumas vezes fui maltratada por alguns responsáveis pela escola e isso me desanimou quanto a eu ter que vir à escola expor qualquer problema. (mãe de aluno/a da 7ª. série B).

Assim, 86,72% dos familiares participantes demonstraram envolvimento, reconhecimento e satisfação quanto ao trabalho escolar, sendo que ficou ressaltada a satisfação com os trabalhadores da escola de modo geral e mesmo os poucos casos de descontentamento ocorridos tiveram sua direção também voltada às atitudes dos alunos. Em apenas dois casos a insatisfação foi diretamente atribuída ao trabalho escolar. Mesmo nos casos de insatisfação, os pais insatisfeitos estavam presentes à reunião e responderam às questões propostas, indicando envolvimento com a escola, apesar de suas mazelas.

Uma das indagações levantadas por nós nesta análise diz respeito ao que diriam as famílias que não comparecem, pois privilegiamos as pessoas que mantêm laços com o dia a dia da escola e dos estudantes, mas desconhecemos aquelas pessoas das quais a ausência é reclamada e isso as distancia cada vez mais de nossas análises.

Os objetivos dos questionários dirigiram-se também a conhecer um pouco mais as famílias dos alunos, além de suas opiniões e formas de pensar sobre a escola de seus filhos. Assim, foi perguntado sobre o número de pessoas que moravam na mesma residência, seu grau de parentesco, número de filhos e profissão.

### 1.1 - Perfil das famílias que responderam aos questionários

Segundo a tabulação dos questionários, as respostas de maior ocorrência apontam que 31,25% das famílias são compostas por quatro pessoas, seguido por 29,68% de famílias com cinco pessoas. Portanto, 60,93% das famílias pesquisadas têm entre quatro e cinco componentes (78 entre 128 famílias). Tais dados indicam que as famílias pesquisadas na Escola Municipal Sérgio Vaz são mais numerosas do que a média estabelecida na pesquisa do Dieese, que, em 2007, indicou que o número médio de pessoas por família na Região Metropolitana de São Paulo – RMSP, era de 3,2 e o número médio de filhos 1,3.

De acordo com os dados levantados na Escola Sérgio Vaz, famílias compostas por três membros representam 16,40% do total, seguido por 15,62% de famílias com seis integrantes. Os números menos representativos apontam para 6,25% de famílias com mais de seis integrantes e 0,78% de famílias compostas por duas pessoas. Uma pessoa não respondeu a esta questão, representando 0,78%.

Considerando que as famílias que responderam ao questionário o fizeram por ter um membro de sua família estudando naquela escola, não temos ocorrências de famílias compostas por uma pessoa que mora sozinha.

No conjunto das famílias há 54 que têm dois filhos, representando 42,18% do total; 19,53% que têm três filhos, seguido por 17,96% de famílias que têm um filho/a. Do total, 11 disseram ter quatro filhos, o que corresponde a 8,59%; Entre as 128, nove não responderam, ou 7,03 %, e seis disseram ter mais que quatro filhos, o que soma 4,68%. Não responderam a esta questão 3,90% do total. Conclui-se, assim, que o número de integrantes das famílias é acima da média em virtude de o número de filhos ser maior do que a média da Região Metropolitana para este período.

Moram com seus filhos 91,40% do total das pessoas que responderam ao questionário; com marido 57,81%; com a mãe 26,56%; com pai 21,09%; moram com a esposa 13 dos 14 homens que compareceram à reunião de pais e mestres e que responderam aos questionários,

ou seja, 92,85% dos homens pesquisados, o que representa 10,15% do total; e, por último, 7,81% disseram morar com irmãos.

Assim, das 128 pessoas que responderam ao questionário, 100 são mães de alunos ou alunas, das quais a maioria mora com seus filhos; e 87, ou 67,96%, moram na mesma casa que seus cônjuges.

Os dados publicados pelo Dieese indicam que a família tradicional, denominada nuclear (composta por um casal), predominava (58,0%) na RMSP. Tais famílias eram, em sua maioria, compostas por casal e filho(s) (44,5%). A proporção de casal sem filhos correspondia a 13,5%. As famílias monoparentais (chefes sem cônjuge e com filhos), independentemente do sexo do chefe, representavam 13,1% do total. Dessas, a maior parte possuía chefia feminina (11,7%), sendo diminuta a parcela com chefia masculina (1,4%).

Considerando que a maior frequência de respostas indicou que as famílias dos alunos da Escola Sérgio Vaz são nucleares, ou seja, 67,96% delas são formadas por um casal, compostas por quatro ou cinco pessoas, nas quais duas ou três são filhos desse casal, conclui-se que suas características correspondem ao perfil mais tradicional do que a média da RMSP, porque são constituídas em sua grande maioria por casais que convivem juntos e têm um número de filhos acima da média da Região Metropolitana.

### 1.1.1 – As profissões

A segunda questão do questionário perguntou sobre qual é a profissão dos adultos residentes na casa do questionado e indicou que nas famílias dos alunos da escola 28,90% das 128 famílias questionadas são formadas por mães que se dedicam às atividades domésticas em casa.

Houve também alta incidência de profissões ligadas ao trabalho doméstico, tais como copeira, arrumadeira, cozinheira, diarista, doméstica, acompanhante, boleira, auxiliar de limpeza, costureira, roupeira, que ocorreram em 17,18% dos questionários.

No caso dessas profissões, podemos relacioná-las a uma possível incidência de delegação do trabalho doméstico por mulheres que, segundo Hirata e Kergoat (2007), respondem a uma demanda gerada pelo ingresso das mulheres em empregos e

(...) ao crescimento da categoria de profissões de nível superior e de executivas; elas têm ao mesmo tempo a necessidade e os meios de delegar a outras mulheres as tarefas domésticas e familiares. O modelo da delegação, de

resto, tornou-se possível graças ao aumento acelerado dos empregos em serviços (p. 604-5).

Profissões ligadas à área de segurança e vigilância também marcaram presença, com 9,37% de apontamentos, além daquelas de prestação de serviços, como pedreiro, montador hidráulico e pintor, com 7,81%; mecânico de automóveis e peças, que teve a ocorrência de 5,46%, trabalhadores na área de estética, como cabeleireiro ou manicure, com 3,12%.

Profissionais operacionais que em geral trabalham em empresas de diferentes portes e áreas como motorista e motoboy, com 9,37% de ocorrências, auxiliar geral, com 3,12%; auxiliar de produção, com 1,56%, tiveram também presença significativa no universo de famílias pesquisadas. A área de comércio esteve representada pelas funções de balconista, vendedora, auxiliar de vendas e atendente, somando a representatividade de 8,59%. Do total, 3,90% disseram estar desempregados/as e 9,37% não responderam à questão, ou o fizeram de modo ilegível.

## 1.2 - Autorretrato das famílias

As entrevistas realizadas com as famílias propuseram uma pergunta cujo objetivo foi saber sobre o que significa família para a pessoa entrevistada. A partir das respostas, notamos que a ideia de família aparece mais frequentemente associada aos laços de afeto e apoio mútuo entre pessoas que convivem.

Na expressão de algumas pessoas entrevistadas, o sentimento de união é citado com frequência e parece funcionar como elo para manter um pacto que ofereça segurança e apoio, afirmando que “a gente tem que sempre estar unidos um pelo outro, que a família tem que estar assim, quando um precisa a gente está lá junto” (M1). O pacto é herdado e reproduzido: “foi sempre assim em casa e eu tento passar para as crianças assim também (...) um ajuda o outro, (...) estão aprendendo isso, entendeu?” (M1).

Em alguns conteúdos, a participação da família tornou-se sinônimo dessa união pactuada: “a gente tenta passar o máximo de amor e segurança pra ele. Então, a gente tenta realmente mostrar uma família bem unida, bem participativa. (...) como um conjunto de pessoas que realmente está lá te ajudando, pra estar realmente presente”. (M3)

O sentimento produzido em alguns momentos remete à ideia de medo e insegurança, pois a necessidade de acreditar que há um reduto de proteção torna-se imperativo, como nesta

expressão ao dizer que a família “é essencial, né, a coisa mais importante pro ser humano acho é a família, (...) é a base de tudo” (M4).

Os laços de afeto familiar são demonstrados pela dedicação de uma mãe, que tem na filha uma forte motivação para a vida, porque acredita que “ah, pra mim, família é tudo, (...) eu acho que eu sou (...) uma mãe muito dedicada sobre a minha filha” (M5).

Há também a associação entre o significado atribuído pela entrevistada à ideia de “família estruturada” e sucesso social. Contudo, “ser alguém”, ou seja, ser bem sucedido, é “ser uma pessoa responsável e boa”. Esse conteúdo aparece na resposta de M6, ao falar sobre o que é família, em que responde: “bom, pra mim, a família é a base de tudo, né?! Você tendo uma família estruturada, que hoje é difícil, né, você é alguém. Você cresce sendo alguém, você será, eu acredito, uma pessoa boa, responsável, dependendo do que o pai e a mãe passar pra você, né” (M6).

Surgiu também na resposta desta mãe a ideia de proteção ao dizer que “eu acho que é isso: família é pra onde você pode correr (...), principalmente pai e mãe, pra quem você pode pedir ajuda, educação. Tudo o que você precisar tem o pai e a mãe. Então, se você não tiver pai e mãe fica difícil” (M6).

É curioso que, mesmo que a maioria dos entrevistados tenha definido *família* como sendo um grupo de convivência com laços afetivos, ou seja, formado por pessoas que se identificam, se reconheçam umas nas outras, em que os laços consanguíneos não sejam considerados uma condição, o parentesco em alguns casos é enfatizado, como fez M6 ao falar sobre os pais.

Para esclarecer o conceito de família, foi então perguntado sobre a consanguinidade, com a seguinte questão: tem que ter grau de ligação consanguínea para ser família, ou não?

A essa questão, M1 respondeu que “eu acho que não (...) a gente sempre agrega mais um na família. (...) chega o namorado, ele mal ficou na família a gente já trata como um da família” (M1).

Em sua resposta, M2 também afirmou que “acho que não; acho que uma pessoa que a gente sente que pode ser da família, uma pessoa boa, direita que a gente sente, né? Que às vezes tem gente que não é família, mas a gente sente que é da família” (M2).

A terceira entrevistada concordou com as anteriores, afirmando que não é necessário ter laços de sangue e estendeu seu conceito de família: “eu acho que tem muitas amigas também, vizinhos assim, que (...) eu acho que é mais parte da família do que, tem alguns da

família mesmo, que é de sangue, que realmente não participa tanto, né?” E conclui, “na minha rua mesmo lá, todos ali, a gente é como se fosse uma grande família” (M3).

A colaboração mútua é a característica mais associada à noção de família: “todo mundo tentando ajudar o outro. Se algum está com dificuldade a gente tenta ver o que um está precisando, né?” (M3).

A vivência e a reprodução do que acreditam ser importante como os laços familiares manifestaram-se em alguns conteúdos: “minha mãe sempre passou isso pra mim, né? Se tem alguém lá e você pode ajudar, então dê o melhor pra ela, (...) e o meu filho, pelo que a gente vê, (...) pelo menos ele tenta (...), ele fala: mãe, meu amiguinho não conseguiu e eu tentei ajudar ele” (M3).

Parece-nos que a urbanização em uma metrópole com as proporções de São Paulo oferece ao mesmo tempo o anonimato, pelo tamanho e dispersão da cidade, e a chance de estreitamento das relações com as pessoas fisicamente mais próximas. M4 expressou a necessidade de apego:

Não é só os laço de sangue. (...) a gente vive como família bem mais do que mesmo os familiares de sangue (...), porque eu mesmo tenho o exemplo de ter amigas que são muito irmãs assim, companheiras, amigas. É mais do que meus próprios irmãos que estão longe. (...) então a gente se apega a outras pessoas e forma dessas pessoas nossa família, né? Então é, o de sangue, lógico, é muito importante. Mas também os amigos, colegas, conhecidos, a gente vai se apegando e vai fazendo parte da nossa família. Vai formando uma família, né? (M4)

Entretanto, na opinião masculina a importância dos laços consanguíneos pareceu maior. Os dois pais entrevistados citaram tal ligação, o primeiro ao dizer que “ah, uma família é um grupo de pessoas com, além dos laços biológicos, com ideais comuns. É um grupo onde começa a formação do ser humano. Então é, digamos assim, é a nossa base, é aonde nós adquirimos a nossa estrutura e nós nos projetamos pra vida” (P1). E o segundo pai afirmando que “família sim, é pai, mãe e filho; quando você tem a sua e sua família, são duas; quando você tem a sua, é pai, mãe e filho e quando não tem, é o pai, a mãe da gente e irmãos” (P2).

Para confirmar a importância dos laços de sangue, foi perguntado a P2 se sempre era necessário que houvesse a ligação consanguínea, ao que respondeu: “sempre tem [laços consanguíneos], porque a gente vem do pai, vem da mãe e depois a gente casa e tem mulher e tem filho. É outra família”.

## 2 - Formas e modos de participação das famílias pesquisadas

### 2.1 - Relações de gêneros e divisão de tarefas

Sobre o envolvimento da família com os estudos dos filhos, conforme indicam pesquisas anteriores, o maior comparecimento às reuniões escolares dá-se pelas mães dos alunos e alunas. Assim, dos 128 alunos representados, 78,12% tiveram sua mãe respondendo por tal responsabilidade, o que corresponde a 100 mães.

É curioso lembrar que no levantamento bibliográfico feito localizamos a pesquisa de Soares (2001), na qual ressaltou na dupla jornada de trabalho da mulher o fato de que, mesmo com os elementos masculinos adultos presentes na família, as mulheres exerciam seu papel de chefe, pois assumiam a maioria das atividades da casa, incluindo as atividades relativas ao acompanhamento dos filhos na escola. Portanto, o fato de a mulher trabalhar ou ser a chefe da família não a exime ou afasta da função de comparecer à escola e acompanhar o desenvolvimento dos filhos.

A seguir, temos os pais que compareceram em 10,93% dos casos, ou 14 pais. Os irmãos representaram 4,68% dos alunos ou seis irmãos, além de duas avós, ou 1,56%. O número de tias foi igual ao de avós, também com 1,56%. Disseram ter outro tipo de vínculo com os alunos dois pesquisados, 1,56%. Duas pessoas não responderam a esta questão.

Esses números indicam que as mães contam com a solidariedade dos filhos, mães e irmãs para dividir a tarefa do comparecimento escolar, pois o número de questionários respondidos por esses familiares (10) foi próximo ao de maridos que compareceram (14).

#### 2.1.1 - O que dizem os entrevistados sobre a participação das mães e dos pais

Uma das questões propostas na entrevista perguntou sobre quem, entre os responsáveis pelas crianças na família, participa da escola, pedindo, na sequência, uma justificativa para a resposta. As seis mães entrevistadas afirmaram serem elas as que mais participam. Entre os dois pais, um deles também fez essa afirmação.

Entre as entrevistadas houve uma mãe que afirmou não conviver com o pai de sua única filha, dizendo que não compartilha com ele as responsabilidades pela educação da menina, embora ele more no mesmo bairro que elas “[o pai] nunca se interessou e, como ele trabalha, eu também nunca, assim, pedi pra ele vir, porque é sempre durante a semana, então, eu sei que vai ser complicado. Então, eu tomo a frente, né...”(M6).

Uma das mães admitiu que o marido não se envolve com assuntos da escola, mantendo-se distante também de outros aspectos quanto à educação do filho: “apesar que meu marido ainda está um pouquinho afastado assim, mas (...) mas agora eu já estou cobrando um pouco mais dele, (...) pra estar realmente participando, né?” (M3).

Esta mãe afirmou estar empenhada em reverter essa situação afirmando que “tinha dia que eu chegava e falava, olha, ele não está entendendo tal palavra. E ele falava: Ah! Depois eu vejo. Depois não, você tem que participar. Sempre então, eu e você, vamos conversar com ele, ver o que realmente está tendo dificuldade” (M3).

Quanto às casadas, a justificativa das mulheres remeteu à disponibilidade de tempo dos pais, contudo, ao falar sobre o assunto, foram percebendo haver outras razões. É o caso de M1, por exemplo, ao dizer que “mais eu [que participo], porque eu fico até mais tempo, eu (...) trabalho com serralheria, então, ele fica na rua trabalhando e eu fico mais lá”.

Esta mãe afirmou que tem mais tempo, mas, ao descrever sua rotina de trabalho, que ocorre junto com seu marido, revelou que fecha o ponto comercial onde trabalha, para ir à escola: “tem dia que tem gente pra atender até tarde, então eu fico lá, mas, quando tem qualquer coisa na escola, que precisa de alguém dos pais pra comparecer eu abaixo as portas e venho, entendeu? Então, eu tenho mais tempo do que ele” (M1).

Por outro lado, a mesma mãe acredita que seu marido gosta de participar “por que sempre que ele pode, ele vem, ele fica muito feliz de participar das coisas das crianças. Ele já veio de reunião assim, dele chegar em casa e você ver a euforia dele”. O envolvimento deste pai é motivado pelo fato de ver seu filho apresentar-se: “quando tem festa de final de ano que ele vem ver ele [o filho] tocar, ele está no serviço, ele fica agoniado pra chegar logo (...) o ano passado, ele chegou e o [nome do filho] tava tocando sax na festa e ele chegou atrasado. Nossa! Ele ficou muito chateado” (M1).

A entrevistada M2 afirmou que “eu [participo mais], porque ele chega mais tarde do que eu e às vezes não dá pra ele sair no horário de reunião. E aí quando não dá pra eu vir no dia da reunião, vamos supor sé é 11h30 min, eu saio umas 14h do serviço, pra chegar aqui às 15h e conversar com uma das professoras” (M2).

A resposta de M2 reforça o conteúdo da anterior, pois parece que não é apenas uma questão de maior disponibilidade de tempo, mas também que o comparecimento da mãe, e não do pai, tem maior peso na cultura. É como se o amor da mãe devesse torná-la mais incumbida dessas tarefas ligadas ao desenvolvimento social, emocional, afetivo e cognitivo da

vida dos filhos. A renúncia à vida profissional e pessoal parece ser mais esperada por parte das mães.

O pai P1 indicou que, no ambiente de trabalho, também pode haver maior aceitação por parte dos chefes e patrões em dispensar as funcionárias do que os funcionários para os compromissos que dizem respeito aos filhos. Em sua resposta afirmou que “[quem mais participa] é mais a minha esposa (...) ela trabalha com meio período (...) e ela consegue, no trabalho dela, uma compreensão melhor, quando a gente precisa vir numa reunião de pais e mestres [e] eu, até uma vez ou outra eu poderia vir, mas se fosse uma coisa mais frequente eu teria problema, (...) no meu trabalho, com a chefia” (P1).

A mãe M4 assumiu haver a divisão de responsabilidades em seu relacionamento conjugal: “só eu, sempre foi assim, desde o mais velho, porque ele sempre trabalhou à noite, sempre estava dormindo, sempre estava cansado e não acordava no horário então sempre tinha que ser tudo eu. Eu sou a responsável por isso” (M4).

Além de admitir tal divisão, M5 referiu-se ao marido no papel de provedor dizendo que

(...) sou eu [quem participa], o pai dela é um pai assim: (...) se está faltando alguma coisa: ‘pai, está precisando disso na escola’. ‘Vai, minha filha, mande a sua mãe comprar’. ‘Pai, tem que levar isso’. ‘Vai, minha filha, mande sua mãe comprar’. Então, ele é sempre assim. Meu marido tem um barzinho, né? Então, eu não sei se você sabe que isso prende muito, sabe? (...). Por que se ele não trabalhar, a gente não consegue pagar as dívidas e nem come, né? Então, ele acha assim, ele dedica muito ao serviço dele pra dar assim, uma vida melhor pra ela, né? (...) Quase nunca participa em termos de reunião, mas sempre está incentivando, né, ela a ser uma boa aluna, a obedecer, mas participar de reunião só eu. Eu trabalho e venho pras reuniões (...). Eu trabalho aqui na creche” (M5).

Entre os oito entrevistados, um pai e uma mãe afirmaram ser igualmente proporcional o envolvimento do casal quanto à participação na escola dos filhos. M3 disse que “quem participa mais, eu (...), mas, meu marido, realmente por causa do trabalho então, infelizmente não dá pra ele participar mais. Mas (...) quando ele está de férias (...), ele sempre vem e conversa com a professora”.

O pai P2 disse que

(...) são iguais (...). Na maioria das vezes quando ela não pode vir é eu venho, quando eu não venho, ela vem. Então, se por na peneira, só se for em último caso mesmo, e eu tiver ocupado, ela vem na reunião, ou vice-versa. Mas nós dois partilha, quando está nas reuniões, você vê que não tem uma falta de reunião, agora se não tem nenhum compromisso, nós dá um jeito de um tem que vir. Mas se vê que não está falha de pais na reunião.

P2 disse fazer questão que seja registrada sua presença, assim como a dos familiares dos outros alunos que comparecem às reuniões, porque demonstra acreditar que isso fortalece o poder das famílias quanto a possíveis reclamações que possam ocorrer por parte dos pais, dessa forma, considera que, se a família comparece, fazendo a parte dela, essa família pode exigir que a escola também cumpra com sua parte. E acrescenta: “quando os pais dos meninos chegar tem que assinar, sempre que teve na reunião, porque teve que estar constando que ele está, ou um, ou outro” (P2).

Sobre possíveis dificuldades dos homens em participar, compartilhando a educação escolar dos filhos, Fernandes (2007) afirma que as justificativas dos pais para a sua não participação estão relacionadas à insatisfação com a maneira de a escola resolver os problemas, a sua pouca disponibilidade de tempo devido à longa e irregular jornada de trabalho e outras diversas formas de inibição.

Além de mencionar a divisão de tarefas na relação de gêneros, Fernandes (ibid) remete ao que chama de círculo vicioso das insatisfações na relação pai-escola, o que configura um problema estrutural – professor tem dificuldade em conduzir classes problemáticas, convoca o pai para que mude o comportamento do filho; o que o pai faz não satisfaz o professor e recebe nova reclamação, o pai castiga o filho e o filho se sente cada vez mais desqualificado.

O autor afirma que esse problema revela uma contradição de alguns membros da escola: por um lado, há um discurso que reclama da pouca participação do pai por outro lado, a escola faz movimentos de “expulsão” do pai, por meio de humilhação, da escuta na posição de dominante e pela emissão de sinais de que prefere a presença da mãe. Conforme Fernandes (2007), o encaminhamento desse problema estrutural não pode ser feito segundo apenas a lógica da escola ou das expectativas do professor.

Não nos aprofundaremos na análise sobre esse aspecto da relação família e escola na Escola Sérgio Vaz, mas acreditamos que a ausência dos pais não ocorre apenas como resultado da distribuição das tarefas por gênero segundo as relações intrafamiliares.

## 2.2 – Participação das famílias no bairro e na escola

### 2.2.1 - Participação dos entrevistados na gestão escolar via Associação de Pais e Mestres – APM

Para saber a opinião dos entrevistados sobre a Associação de Pais e Mestres, foi-lhes perguntado sobre qual era a visão da/o entrevistada/o e sua família sobre a APM. De modo geral, todos demonstraram saber o que estava sendo perguntado. Segundo o conteúdo das

respostas, nenhum dos entrevistados participa da APM, mas todos demonstraram saber de sua existência e, de modo vago, de sua função. Em todas as respostas a existência da APM foi associada à arrecadação de recursos financeiros.

Embora algumas pessoas não tivessem clareza sobre a função da APM, algumas quiseram demonstrar positividade em sua função: “conheço, ajuda bastante; que eles reformam a escola... pra melhoria das crianças é bom” (M2).

É uma boa ajuda assim, pra escola, né; muita gente fala que a escola não precisa da APM, porque o governo já dá o dinheiro. Eu vejo muita gente criticar, né; eu, da minha parte, eu contribuo porque eu sei que é um dinheiro que vai ser usado dentro da escola e pra melhoria deles; então, eu acho muito razoável; eu sempre paguei; sempre que meus filhos estudaram, eu sempre paguei (M4).

M4 continua, explicando o modo como a taxa é cobrada na Escola Sérgio Vaz: “aqui no [Sérgio Vaz] logo na matrícula, no ato da matrícula, eles cobram aquela taxa e pronto; é só o que eles cobram”. Afirma concordar com a cobrança: “Então eu acho justo e acho indispensável pra escola, né? Porque é uma maneira de adquirir outras coisas pra escola que o governo não dá, né? (...) Então, a APM ajuda bastante” (M4).

Uma das mães fala sobre mudanças ocorridas na APM, comparando a atualidade com o que ocorria em sua trajetória de estudante:

Hoje é mais pra melhoria das coisas da escola, né, assim, as coisas que tem que fazer na escola. Antigamente não, quando eu estudei era pra ajudar o aluno. O aluno não tinha como comprar aquele material, ia lá e fazia pro aluno, né? Hoje, como a Prefeitura dá tudo, né, não tem essa finalidade, é mais pra... Ah, eu contribuo. Todo ano, começo do ano, é R\$ 20,00 já vale pro ano todo e assim... Nas primeiras reuniões durante o ano, elas falam o que vão fazer com o dinheiro, ou o que já foi feito... Eu aceito! (M6)

P2 mostrou-se favorável à cobrança de taxas, como se esta fosse a única e autêntica função da APM: “então, isso aí eu não participei, mas, eu sei qual o sentido da APM, entendeu? (...) eu queria ter um acompanhamento dessa parte aí, porque tem mês que a gente pode dar xis, tem mês que a gente não pode (...); eu vejo correto, não está errado não, porque tudo requer de ajuda” (P2).

Um dos entrevistados ensaiou questionar a função da APM, mas conteve seu comentário: “então, aquela coisa, né? Eu acho que é um instrumento que pode ser bem utilizado, mas precisa ter condições de participação” (P1).

Considerando que a participação genuína é aquela na qual é possível promover o nível de conscientização das pessoas envolvidas, as respostas dos entrevistados nos levam a acreditar que faltam informações para conduzir à problematização necessária à participação democrática, pois mesmo essas pessoas que se prontificam a participar de grupos ou de eventos, e que por isso têm mais acesso às informações, não têm acesso aos questionamentos ou, se têm, não se encorajam a manifestá-los.

### 2.2.2 – Participação dos entrevistados na gestão escolar via Conselho de Escola

Com relação à participação no Conselho de Escola, M1 afirmou que participou uma única vez de uma reunião e, ao ser questionada sobre se gostou, disse: “é bom você estar participando da reunião, saber o que está fazendo na escola que não está, entendeu? (...) se eu pudesse, se tivesse tempo, eu vinha em tudo quanto é reunião. É igual na igreja. Na igreja a gente procura ir em quase toda reunião, mas é só à noite porque de dia não dá” (M1).

M2 pareceu alheia a essa possibilidade, afirmou que não participa do Conselho de Escola e não manifestou as razões. M6 também não detalhou as razões de sua não participação no Conselho de Escola.

M3, embora participe do Conselho da Igreja, disse que não participa do Conselho de Escola em virtude de as reuniões serem durante o dia. Afirmou que sua mãe é que a representava nas reuniões em virtude de seu horário de trabalho.

M4 afirmou que já participou, mas afastou-se “das reuniões que não batia o horário”. E continua: “agora mesmo vai ter a Feira Cultural, então eles ficam um tempão, uns dois meses planejando, fabricando, o objetozinho! Eles sempre chegam em casa falando o que fez, aquela coisa”. Assim, a mãe descreve com emoção o envolvimento da família com a atividade do filho para a Feira Cultural.

Embora essa mãe tenha se afastado das reuniões do Conselho, diz que sempre participou: “sempre, quando os meninos eram pequenos, na escola. Por exemplo, eu morei em Embu das Artes, fiz parte do Conselho, fiz parte do movimento pela escola, (...) amigos da escola, (...). Sempre fui participativa” (M4).

Essa mãe não faz discernimento entre os diferentes tipos de participação e parece que participa com entusiasmo, atribuindo o sentido de envolvimento geral, seu e de seu filho, com as atividades escolares.

Sempre fui participativa, na escola. Sempre gostei de ver o que estava acontecendo. (...) Não é justamente ver o que está acontecendo, é acompanhar, né? Porque quando a gente vai na escola a gente conhece os coleguinhas. Fica conhecendo... Fica mais fácil, né? Não sei por que assim, a gente vê, começa o ano e termina o ano e tem pais de crianças na última reunião de pais perguntando: Fulano estuda aqui? Quer dizer, começou o ano e acabou o ano e você não sabe qual é a turma do seu filho, não sabe o nome da professora do filho, não sabe em que sala seu filho estuda. É complicado, né? Aí qualquer coisa, aí dá problema lá fora e a responsável é a escola! Sempre acontece isso. Já vi muito, final de reunião, última reunião chegar pai procurando se a criança estudava na sala” (M4).

M4 relatou que não tem participado nos últimos meses porque recentemente perdeu um filho e que, sendo função dela e não do marido comparecer à escola e nas reuniões, ela não tem participado do Conselho, mas que, antes da morte do filho, participava.

O pai P1 disse que

eu participei uma vez, mas também as reuniões eram... eu não sei se eram seis, ou sete horas; eram mais ou menos nesse horário, até que eu conseguia vir, mas aí foram colocadas pra mais cedo, né? (...) tem aquelas pessoas que têm tempo pra participar, então, eu não diria que eles se apoderam do conselho, mas eles são os ativos do conselho. Então, você também tem “meio” que ouvir e (...) você pode até se expor, dar sua opinião, mas você não vai estar lá pra cobrar, ou pra participar, ou fazer a sua opinião valer. Pela limitação de participação, não pelas pessoas, entende? Mas, a gente dá espaço a isso, né?

Sobre o fato de sentir-se representado por outros pais que participam das reuniões, P1 disse que

(...) tem o conselho, qual é a missão dele? Se você trabalhar em cima do que é a missão dele, tudo bem. Mas, se você distorce a missão dele, não porque você quer, mas talvez porque você está entendendo de outra forma, então, se você distorce, obviamente, aquele papel ele já não faz mais. Eu percebia isso, quando eu participava de alguns. A gente percebia, assim, (...) que as pessoas se preocupavam (...) com a classe que o filho estuda. (...), temas assim... A escola já vinha com algumas coisas mais ou menos prontas e você teria que discutir aquilo: ah, lá tem isso, tem isso, tem isso, tem isso..., pra debater. Então, assim, talvez, até por uma questão de tempo... (...), um fala, outro fala, outro fala, outro fala... Uma coisa que você não consegue resolver um assunto, às vezes, numa reunião, né? É mais ou menos isso. Então, eu vejo que a missão do conselho, ela é distorcida, ainda. Talvez por falta de entendimento das pessoas, né?

P1 descreveu a facilidade com a qual os trabalhadores da escola podem converter uma reunião do Conselho de Escola em uma assembleia de pais de alunos de uma determinada

turma ou em uma reunião genérica sobre qualquer assunto, sem o compromisso de promover de fato a definição da política da unidade escolar ou de uma política geral para a educação.

A descrição de P1 faz lembrar uma das situações que os movimentos de pais na zona Leste enfrentavam: o receio dos pais das crianças e adolescentes que os levavam a preservar os filhos de possíveis *perseguições* que por acaso pudessem sofrer por parte de professores, ou seja, temiam expor seus filhos ao tratamento mais ríspido ou com menores notas dadas pelos professores, para que esses, assim, vingassem o comportamento indesejado dos pais dos alunos.

É interessante registrar que P2, o pai que demonstrou na entrevista seu apoio à forma de trabalho da escola, esperou que o gravador fosse desligado para fazer alguns comentários críticos à escola, demonstrando o medo de que suas queixas pudessem ser levadas a alguém da escola.

P2 descreve a participação de seu filho no Conselho de Escola:

Pra não falar que eu participo ou a mulher e, seria certo a gente participar toda vez que tivesse, mas quem participa toda vez e não falha e chega em casa e conta pra gente o que passa, é o menino, é o [nome do filho]. Ele está em todos os conselhos, ele fica em todos. Então, ele já me liga e quando passou aquele tal horário que eu calculo e ele não chegou ainda então ele pega e me liga em casa falando: Estou na escola ainda, vou sair tal hora ou estou saindo. Então eu fico mais tranquilo. Mas toda vez que ele está no conselho, ou está em outra reunião, ele já me fala antes (P2).

Observa-se nas respostas dos entrevistados o sentido afetivo de sua participação, que representa uma forma de se sentirem mais próximos dos filhos, acompanhá-los para proteger contra os perigos da violência urbana, do risco de envolvimento com drogas e outros riscos de modo geral.

Relacionam também sua participação ao impacto desta no envolvimento e desempenho escolar dos filhos.

A menção aos aspectos econômicos parecer ter caráter de salvaguardar seus interesses, mas sem projetos de maior alcance comunitário ou político.

### 2.2.3 – Participação das famílias em espaços externos à escola

Entre as oito pessoas entrevistadas, apenas duas disseram não participar ativamente de alguma Igreja ou movimento. Entre os seis demais, houve relatos de participação em atividades e funções bastante voltadas à fé, religião, movimentos reivindicatórios e

partidários, o que de certo modo pode estar associado com o fato de esses voluntários não terem dificuldade em manifestar a disponibilidade de conceder seu tempo para as entrevistas e aceitar responder às questões, mesmo que essas não lhes fossem muito familiares ou compreensíveis.

Entre essas, M1, embora tenha negado sua participação em movimentos populares organizados durante a entrevista, após ver que o gravador foi desligado, afirmou que participa do Movimento por Moradia, pois mora em imóvel alugado e está tentando, por meio de sua participação, ser contemplada com uma moradia popular. P2 e sua esposa são *vicentinos*<sup>16</sup> e incentivam o filho para que participe do Conselho de Escola. P1 e sua esposa foram militantes partidários. M3 está temporariamente afastada do Conselho da Igreja por ter perdido um filho neonato, recentemente, mas antes desse ocorrido, participava ativamente com seu marido, que continua participando. M4 e o marido participam do grupo de casais da Igreja; M5 e a filha participam de atividades pastorais de um grupo da Igreja.

## 2.3 - Participação nos deveres de educar

### 2.3.1 – Participação das famílias nos deveres de educar

Conforme descrevemos anteriormente, o questionário propôs uma questão de múltipla escolha para identificar quais seriam os deveres dos pais quanto à educação de seus filhos e quais deveres atribuiriam à escola.

Segundo a visão das mães e pais do Ensino Fundamental I, o dever dos pais mais assinalado foi “ensinar os cuidados de higiene”, que obteve 55 ocorrências em 61 questionários respondidos, representando 90,16%.

Em segundo lugar, apareceram três itens empatados, todos com 53 ocorrências em 61 questionários respondidos, com os seguintes itens: “ensinar o comportamento moral, ensinar os hábitos de alimentação aos filhos e ensinar a lição de casa”, representando prioridade para 86,88 %.

A seguir, encontramos o quesito *ensinar a se comportar com as outras pessoas*, assinalado por cinquenta e dois (52) dos questionados, 85,24% dos apontamentos; *ensinar a religião* com quarenta e nove (49) ocorrências, representando 80,32%; *ensinar o*

---

<sup>16</sup> Participante da Associação Beneficente São Vicente de Paula, instituição católica de Assistência Social.

*comportamento sexual* (43), representando 70,49%; *ensinar a ler, escrever e fazer contas*, com trinta e sete (37) ocorrências, totalizando a opção de 60,65% das respostas.

Em último lugar ficou a responsabilidade de *ensinar os conhecimentos científicos das matérias*, com vinte e oito (28) apontamentos, 45,90% das ocorrências.

Portanto, em resumo, o que as mães do Ensino Fundamental I acreditam que seja mais importante para a família fazer é ensinar hábitos de higiene, a conduta moral e ensinar hábitos alimentares.

O que as mães do Ensino Fundamental I acreditam que seja menos importante para a família fazer é ensinar conhecimentos científicos, ensinar a ler, escrever e fazer contas e ensinar o comportamento sexual.

Lembrando que a tabulação das respostas foi segmentada em responsáveis por alunos do Ensino Fundamental I e responsáveis por alunos do Fundamental II, passamos a apresentar a compilação dos dados relativos às respostas das mães, pais ou responsáveis pelos alunos do Fundamental II, quanto aos deveres de participação da família na educação dos filhos. A questão é: *o que você acredita que sejam os deveres dos pais (pai e mãe) quanto à educação dos seus filhos?*

A maioria indicou o dever de *ensinar o comportamento moral*, que obteve 58 respostas, ou seja, 86,56%; a seguir, o dever da família de *ensinar a se comportar com as outras pessoas*, que foi assinalado por 57 das 67 pessoas, somando 85,07%.

Para 80,59% das pessoas questionadas, o que corresponde a 54 ocorrências, *ensinar os hábitos de alimentação aos filhos* é o terceiro dever mais assinalado, com 54 ocorrências, correspondendo a 80,59%, empatando com *ensinar os cuidados de higiene*, que também obteve 80,59%. Índice maior do que os apontados por mães, pais ou responsáveis por alunos do Ensino Fundamental I, *ensinar o comportamento sexual* apareceu com 51 apontamentos, como sendo dever da família, o que representa 76,11%. A seguir, *ensinar a lição de casa* é dever dos pais para 50 das 67 pessoas que responderam à questão, somando 74,62% do total, o que torna mais importante do que *ensinar a religião*, que é dever da família para 47 familiares, representando 70,14%.

As duas tarefas menos apontadas foram *ensinar a ler, escrever e fazer contas*, com 43 ocorrências, ou seja, 64,17%, e *ensinar os conhecimentos científicos das matérias*, com 26 respostas, ou 38,80%.

O que as mães do Ensino Fundamental II acreditam que seja mais importante à família fazer é ensinar o comportamento moral, ensinar a se comportar com as outras pessoas e ensinar os cuidados de higiene.

O que as mães do Ensino Fundamental II acreditam que seja menos importante à família fazer é ensinar a ler, escrever e fazer contas e ensinar os conhecimentos científicos.

Quanto aos outros deveres das famílias, segundo mães e pais de alunos do Ensino Fundamental II, respostas indicaram que todos os deveres haviam sido contemplados nas alternativas oferecidas: “no momento não me lembro de nenhum” (mãe de aluno da 8ª. série A); “não, todos foram citados” (irmã de aluno/a da 7ª. série B).

Tabela III - Síntese sobre as tarefas das famílias quanto aos deveres de educar

Respostas de 128 familiares representantes de alunos do Ensino Fundamental I e II		
	FAMÍLIA	FAMÍLIA
	FUND I	FUND II
	%	%
Ensinar a ler, escrever e fazer contas	60,65	86,56
Ensinar os conhecimentos científicos das matérias	45,90	85,07
Ensinar a se comportar com as outras pessoas	85,24	80,59
Ensinar o comportamento moral	86,88	80,59
Ensinar os cuidados de higiene	90,16	76,11
Ensinar o comportamento sexual	70,49	74,62
Ensinar os hábitos de alimentação aos filhos	86,88	70,14
Ensinar a lição de casa	86,88	64,17
Ensinar a religião	80,32	38,80

Foram indicados como sendo *outros deveres das famílias quanto à educação dos seus filhos*, segundo mães e pais de alunos do Ensino Fundamental I, os seguintes deveres:

Quadro II - Deveres complementares das famílias

Respostas dos familiares indicando outros deveres da família	
Categorização das respostas	Conteúdo exemplificador das ocorrências de respostas na categoria
Deveres relativos à aceitação das normas escolares	“dar apoio à escola, direcionando o filho, bem como acompanhar o desenvolvimento da criança na escola e no dia-a-dia”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B); “são [os deveres] de ser bem-educados, obedecer aos professores”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B); “ir para a escola, ter disciplina, respeitar as pessoas mais velhas, se comportar como cidadão, prestar atenção nas lições e no professor”. (mãe de aluno/a da 2ª. série C).
Deveres relativos à moral ou ética	“eu acho que tudo o que diz respeito à educação, ética e moral nós temos a obrigação de ensinar”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B) “educar para ter bons princípios. (mãe de aluno/a da 4ª. série B); “sim, a família tem que ter um vínculo com seu filho e ensinar o que é certo e o que é errado”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A) “eu acho que nós, pais, temos que pôr os limites de comportamento dos nossos filhos”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A); “educação vem do berço; respeitar os amigos e professores; o diálogo é muito importante entre pais e filhos e devemos tê-los continuamente”. (mãe de aluno/a da 7ª. série B).
Deveres relativos à formação geral do ser humano para o bem-estar e felicidade	“hoje em dia a família precisa de ensinar as crianças a serem seres humanos, sem preconceitos e que amem aos outros como amam a si mesmos”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B); “sim, respeito ao próximo e liberdade de expressão”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B) “todos os deveres os pais são responsáveis pelo seu filho”. (mãe de aluno/a da 7ª. série B); Acredito que o dever da família é dar uma boa educação para os filhos, amparando-os em todas as necessidades possíveis”. (mãe de aluno da 8ª. série A); “os deveres de compartilhar compaixão com outros” (mãe de aluno da 6ª. série d); “amar o próximo e perdoar sempre”. (mãe de aluno da 8ª. série A); “ensinar responsabilidade de construir um mundo melhor, para que seus filhos possam ter uma vida mais feliz” (mãe de aluno da 6ª. série D); “ <i>humanismo, conhecimentos gerais e cultura</i> ”. (mãe de aluno da 5ª. série C).
Deveres relativos aos cuidados e relações de afeto	“dar carinho é importante”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A); “sim, eu acho que a família tem o direito e dever de cuidar bem das crianças, a dar uma vida, se puder, boa, sem fazer a criança de escravo e não judiar deles e ter muito amor e carinho com eles, não deixar abandonados”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B); “acompanhar o que ele tem a aprender (...) durante a escola, participar da sua vida em todos os momentos possíveis”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A); “entre o comportamento moral e o sexual existe também o emocional; a criança que tem um equilíbrio emocional com certeza será um adulto íntegro e seguro; é responsabilidade dos pais garantir o equilíbrio emocional dos filhos, através do diálogo e principalmente do amor”; “se o pai relaciona bem com seus filhos”. (pai de aluno da 6ª. série D). “Respeitar, compartilhar, amor”. (mãe de aluno/a da 7ª. série B).
Deveres relativos à complementação mútua	“eu acho que mesmo aqueles que eu não assinalei fazem parte dos deveres dos pais, mas não em ensinar e sim a fazer um suporte do que foi ensinado”. (mãe de aluno/a da 2ª. série C ); “não, acredito que todos os deveres são obrigações também da família”. (mãe de aluno/a da 2ª. série C ); “o dever da família é o de educar, a educação tem que vir de casa e a escola dar continuidade, o dever da escola é dar educação no sentido escolar”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A ); “a família é a base do aluno e a continuação do aprendizado escolar, então para que possa ser completo, o aluno deve contar com as duas partes”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A).
Deveres relativos aos aspectos materiais	“[dever de dar] <i>uma casa, comida e convênio médico</i> ”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A).
Deveres com a escola, solidariedade e cuidados com a segurança	“ <i>em prestar mais atenção nas aulas, em ajudar o próximo, não conversar com pessoas estranhas</i> ”. (pai de aluno da 6ª. série D); “ <i>sempre ficar atento ao comportamento do filho; ver com quem anda</i> ”. (pai de aluno/a da 7ª. série B).

### 2.3.2 - Participação da escola quanto aos deveres de educar

Com relação ao que as mães, pais ou responsáveis por alunos do Ensino Fundamental I acreditam ser deveres da escola, o item mais indicado foi relativo a *ensinar a ler, escrever e fazer contas*, cuja ocorrência foi de cinquenta e cinco (55), em sessenta e uma (61) respostas, representando 90,16%.

A seguir, tivemos *ensinar os conhecimentos científicos das matérias* com cinquenta e uma (51) ocorrências, sendo 83,60% das respostas. *Ensinar a se comportar com as outras pessoas* foi assinalado por 36 das 61 respostas obtidas, representando 59,01% do total de apontamentos, seguido por *ensinar o comportamento moral*, com 32 apontamentos, ou seja, 52,45%.

O item *ensinar os cuidados de higiene* foi assinalado por 28 pessoas como sendo um dever da escola, o que corresponde a 45,90%. Curiosamente, *ensinar o comportamento sexual* foi indicado por 25 familiares de alunos, o que corresponde a 40,98%, ou seja, a sexta prioridade entre as mães, pais ou responsáveis pelos alunos do Ensino Fundamental I.

Sobre *ensinar os hábitos de alimentação aos filhos*, foi indicado como sendo dever da escola por 19 questionados ou 31,14%. Houve empate entre *ensinar a lição de casa* e *ensinar a religião*, ambos os deveres foram indicados como responsabilidade da escola para 15 pessoas, representando cada um desses quesitos 24,59% das respostas, ou seja, a menor ocorrência entre os nove deveres apontados como sendo responsável a escola.

Para os familiares dos alunos do Ensino Fundamental II, é dever da escola *ensinar a ler, escrever e fazer contas*, para 61 das 67 pessoas, ou 91,04%, mais que *ensinar os conhecimentos científicos das matérias* que apareceu em 49 respostas, 73,13% do total.

A seguir, *ensinar o comportamento moral* é dever da escola para 33 familiares, aproximadamente a metade do total, ou 49,25%. *Ensinar a se comportar com as outras pessoas* é dever da escola para 30 pessoas, ou 44,77%.

A quinta tarefa mais assinalada foi *ensinar o comportamento sexual*, responsabilidade da escola para 26 ou 38,80% dos familiares de alunos do Ensino Fundamental II.

O dever de *ensinar os cuidados de higiene* apareceu 21 vezes, ou 31,34% do total, antes de *ensinar os hábitos de alimentação aos filhos* e *ensinar a lição de casa*, que foram assinalados por 17 pessoas, 25,37% do total, como sendo dever da escola. A opção menos assinalada foi *ensinar a religião*, com sete ocorrências ou 10,44% do total.

Muitos questionários apresentaram todas as alternativas assinaladas quando se tratava dos deveres de participação das famílias na educação dos filhos. Contudo, ao assinalar a participação da escola nessa educação, o número de itens sempre foi inferior.

Tabela IV - Síntese sobre as tarefas da escola quanto aos deveres de educar

Respostas de 128 familiares representantes de alunos do Ensino Fundamental I e II		
	ESCOLA FUND I	ESCOLA FUND II
	%	
Ensinar a ler, escrever e fazer contas	90,16	91,04
Ensinar os conhecimentos científicos das matérias	83,60	73,13
Ensinar a se comportar com as outras pessoas	59,01	44,77
Ensinar o comportamento moral	52,45	49,25
Ensinar os cuidados de higiene	45,90	31,34
Ensinar o comportamento sexual	40,98	38,80
Ensinar os hábitos de alimentação aos filhos	31,14	25,37
Ensinar a lição de casa	24,59	25,37
Ensinar a religião	24,59	10,44

Foram indicados como sendo *outros deveres da escola quanto à educação dos seus filhos*, segundo mães e pais de alunos do Ensino Fundamental I e II, os seguintes deveres:

Quadro III – Deveres complementares da escola

<i>Outros deveres da escola</i>	
<b>Categoria</b>	<b>Conteúdo exemplificador das ocorrências de respostas na categoria</b>
Ensinar cidadania	“cidadania” (mãe de aluno/a da 2ª. série C).
Informar aos pais	“deixar os pais sempre cientes dos fatos ocorridos no decorrer do ano”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B).
Disciplinar e desenvolver o amor à Pátria	“eu acho que a escola tem que ser mais rígida com os comportamentos dos alunos”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A); “muito mais disciplina na escola”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A); “desenvolver um sentimento de amor à Pátria, ao país que vivemos, às autoridades, desde professor, diretor etc.” (mãe de aluno/a da 5ª. série).
Ensinar esportes	“deveria incentivar mais sobre esporte ter mais atividade sobre esse assunto”. (mãe de aluno/a da 4ª. série B); “esporte em geral”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A).
Complementar a educação familiar	“dar continuidade da boa educação vinda de casa”. (mãe de aluno/a da 3ª. série A)..
Ensinar liberdade de expressão e respeito ao próximo	“liberdade de expressão e respeito ao próximo”. (mãe de aluno/a da 1ª. série B).
Deve ter respeito e qualidade	“sim, ensinar bem aos alunos”. (irmã de aluno/a da 7ª. série B); “ a escola deve sim ensinar bem os alunos quanto `as matérias de uma sala de aula e respeitar [os alunos] como eles [escola] têm que ser respeitados. O respeito é a escola ter professor suficiente todo dia na sala de aula”. (mãe de aluno/a da 7ª. série B); “ajuda nas tarefas de casa ”. (mãe de aluno/a da 5ª. série B).
Segurança contra drogas e violência	“eu gostaria que tivesse mais incentivo para levar a paz entre os alunos”. (mãe de aluno/a da 6ª. série D) “cuidados com pessoas desconhecidas”. (mãe de aluno/a da 5ª. série B); “a escola deve oferecer aos alunos muito mais segurança, principalmente no que diz respeito às drogas e violência”. (mãe de aluno/a da 6ª. série D).
Ter psicologia	“contratação de professores que atuam na área da Psicologia” (mãe de aluno/a da 5ª. série).
Está satisfeita	“a escola ensina muito bem” (mãe de aluno/a da 7ª. série B).

A seguir, apresentamos as tabelas em que comparamos os deveres de educar e sua distribuição entre deveres das famílias e da escola, segundo as mães e pais que responderam aos questionários.

Tabela V - Síntese sobre os deveres de educar: família e escola

<b>Mães e pais (61) de alunos do Ensino Fundamental I</b>		
	FAMÍLIA	ESCOLA
	%	%
Ensinar os cuidados de higiene	90,16	45,90
Ensinar os hábitos de alimentação aos filhos	86,88	31,14
Ensinar a lição de casa	86,88	24,59
Ensinar o comportamento moral	86,88	52,45
Ensinar a se comportar com as outras pessoas	85,24	59,01
Ensinar a religião	80,32	24,59
Ensinar o comportamento sexual	70,49	40,98
Ensinar a ler, escrever e fazer contas	60,65	90,16
Ensinar os conhecimentos científicos das matérias	45,90	83,60

  

<b>Mães e pais (61) de alunos do Ensino Fundamental II</b>		
	FAMÍLIA	ESCOLA
	%	%
Ensinar o comportamento moral	86,56	49,25
Ensinar a se comportar com as outras pessoas	85,07	44,77
Ensinar os cuidados de higiene	80,59	31,34
Ensinar os hábitos de alimentação aos filhos	80,59	25,37
Ensinar o comportamento sexual	76,11	38,80
Ensinar a lição de casa	74,62	25,37
Ensinar a religião	70,14	10,44
Ensinar a ler, escrever e fazer contas	64,17	91,04
Ensinar os conhecimentos científicos	38,80	73,13

Os dados acima são resultado da tabulação dos 128 questionários processados na análise, sobre os quais algumas questões nos chamaram a atenção. O item que nos pareceu ter maior importância para os pais diz respeito à moralização de seus filhos/alunos.

Ensinar o comportamento moral foi indicado como sendo uma das responsabilidades prioritárias da família e foi indicado também como um dever importante da escola. Além de essas indicações terem sido assinaladas repetidas vezes nas respostas de múltipla escolha, foram também indicadas como sendo outros deveres, tanto das famílias, quanto da escola.

O item *ensinar [o aluno] a se comportar com as outras pessoas* foi bastante assinalado, sobretudo por familiares de alunos do Ensino Fundamental II, o que indica que a adolescência dos filhos reforça algumas preocupações das mães e pais quanto à conduta dos seus filhos.

A preocupação com a educação sexual aumenta também entre as respostas dos responsáveis pelo Ensino Fundamental II, mas está longe de representar uma prioridade, seja no caso da educação familiar, seja no caso da escolar.

A questão que trata do *ensino religioso* pareceu-nos interessante. As famílias indicaram claramente em suas respostas que esse assunto deve ser de responsabilidade familiar. Tendo em vista que tal conteúdo pode ser assumido como responsabilidade da escola, a família mais uma vez deve perder espaço para a institucionalização da educação de seus filhos pela escola. Por fim, devem ser culpabilizadas como se estivessem negando assumir suas responsabilidades.

A preocupação das mães e pais que responderam aos questionários revelou-se também quando manifestaram como sendo um dos deveres das famílias fazer com que seus filhos aceitem as normas escolares de modo a se ajustarem a elas.

A última questão da entrevista perguntou sobre o que as mães e pais consideravam mais importante que seus filhos aprendessem e novamente surgiu a relação entre o trabalho escolar e a formação moral, no sentido de que a escola deva *domesticar* os alunos para que não sejam violentos

Ah! A escola tem que ensinar a não brigar (...). Porque a escola ensina a educação, sempre estão falando que não pode ficar na porta da escola, mas eu acho que é isso mesmo. Tanto em casa, quanto na escola, eu acho que é a educação (M2).

Desse modo, o termo *educação* no discurso dos pais pode estar representando diferentes concepções. O sentido de polidez no tratamento com as pessoas opõe-se ao sentido de agressividade:

Eu espero que ele realmente seja uma pessoa digna, respeitadora, realmente seja uma pessoa que tenha humildade. Eu sei que na escola a professora realmente dá uma educação muito boa, por enquanto, muito excelente. (...) Infelizmente tem muita criança que é muito mal educada. Então, eu espero que o meu filho não seja assim, né? (...) eu espero que o meu filho seja uma pessoa mais humilde, mais carinhosa, mais educada, realmente cresça na vida, mas com humildade, né? (M3).

A questão que emerge da resposta de M3 diz respeito às expectativas da mãe quanto ao comportamento de seu filho, ou seja, ela diz esperar que seu filho seja uma pessoa respeitadora e humilde como sinônimo de boa educação. Nessa perspectiva, a rebeldia pode ser considerada falta de educação.

Não só ser educada, eu quero que ela seja uma boa aluna, sabe? Eu sempre exigi muito dela (...) que tem tanta gente que teve estudo, estudo, estudo, estudo, estudo, às vezes é ladrão, rouba e tudo. A família deu um bom estudo, estudou em escolas sei lá das quantas, escola particular, aí, às vezes o povo ainda recrimina assim, que: ah, é porque estudou em escola pública, não teve educação (...) o povo tem mania de falar: é favelado, então não tem educação. Mas, eu não penso assim, eu acho que a educação vem de casa, sabe? Se você mora, não importa o lugar que você mora, você ensinando para o seu filho o certo, o que é certo e o que é errado, ele pode participar, ele pode ir pra uma escola que só tem marginal, sabe? Ele sabendo o que é, eu acho que ele não vai entrar, né? (M5).

Para M5 estudo e educação não são sinônimos, pois há bons e abastados estudantes que se transformam em ladrões, mas se a educação for aquela que vem de casa, a educação que ensina o que é certo, isso não acontece. O conteúdo, portanto, remete ao significado de educação moral, ou seja, aquela que ensina o que é certo e que precisa da autoridade familiar para ser eficiente.

Eu acho que a família faz. A família, a escola também ajuda em alguma coisa, é lógico, né? Mas, eu acho que é a família. Levando pra igreja, né? Seja qualquer a religião, não importa a religião, estar sempre na igreja, ensinando em casa o que é certo e o que é errado (M5).

M5 acrescenta que a escola e, sobretudo, a religião devem ser as auxiliares no projeto de moralização das crianças.

Ai... Na escola eu acho que seria a parte didática, né?! Porque, hoje educação tem que vir de casa, se não vem de lá, aqui não aprende, não aprende mesmo. Ai, é todo mundo, as crianças todas largadas, cada um por si (M6).

Didática, segundo M6, é função da escola, que contrapõe sua (pouca) capacidade à educação da família, que, segundo a entrevistada, é quem de fato educa. Essa educação não poderia ser desempenhada pela escola uma vez que não tem capacidade de atender a muitas crianças ao mesmo tempo.

A descrença que M6 alimenta quanto à escola parece ter origem em experiências que tem vivido quanto à escolarização da filha:

(...) já aconteceu de professora passar as coisas que eu sei que está errado, está errado, está escrito errado. Ela falou: não, mãe. Eu falei: mas você não copiou errado? Não, estava escrito assim. Eu falei: ai meu Deus... Porque eu sei como que é hoje em dia, assim... Professoras que se formam, sei lá, têm outra vida, outra visão, aprendem tudo correndo, não era como eu te falei, como na época que eu estudei, assim, que tinham vontade, tinham uma coisa de ser professora, mesmo. Então, eu olho todos os dias os cadernos dela, corrijo junto com ela o que estiver errado, porque não se corrige mais lição na escola, não se corrige. Como que eu vou saber se está certo ou não está, se eu não tenho mais os livros? (M6).

Parece-nos que ganhou campo a associação entre a ausência da família e o mau comportamento dos alunos. M6, ao descrever o que ocorre com um dos alunos mais conhecidos na escola pelo mau comportamento, diz: “eu acho assim, ele já vem, (...) de uma família assim, eu não sei, né, porque eu nunca vi a mãe dele em nenhuma reunião, nunca vi família nenhuma” (M6).

P1 chamou de parte técnica a difusão do conhecimento que julga ser de responsabilidade da escola, sua *missão*.

Então, a escola, eu acho que se atém a isso, a essa parte técnica que é a missão dela, digamos assim, o conhecimento. Mas, por exemplo, a gente sente muito problema em comportamento. Meus filhos: ai, nossa, minha sala está uma zoeira, o professor é assim, os alunos não respeitam o professor. (...) O professor padece também. (...) Porque ele recebe o pessoal que, de alguma forma, quer se comunicar, dizer: olha... Até mesmo, como se diz, com protestos” (P1).

A ideia de que as famílias estão *cheias de problemas* está presente nos discursos que analisamos, mas não se pensa em família de modo mais amplo, elevando-a a sociedade, mesmo que se trate de muitas ou de todas as famílias:

(...) porque a família quando manda o seu filho pra cá, ela, família, está cheia de problemas. Então, ele vira um problema lá fora e aí a escola acaba também se perdendo. (...) Porque se você for pegar um currículo vai, de uma matéria...

Minha filha foi advertida, nós recebemos queixa, porque ela estava conversando muito na sala de aula. Com toda a preocupação que nós temos, que essas coisas não aconteçam, que eles estejam aqui pra aprender, mesmo. Ou, o que eu quero dizer, assim, enfim: a escola é pra ensinar, mas ela não consegue atingir o seu objetivo, por quê? Junto... Os seus participantes, os seus alunos vêm de famílias que, no contexto, estão desestruturadas.

Inicialmente, P1 pareceu-nos comprometido com as lutas democratizantes, mas no decorrer de sua exposição recorreu ao autoritarismo como modelo de ordem, reproduzindo assim o discurso do ideário militar.

Aquela questão da educação, né? Eu, por exemplo, seria a favor que voltassem, por exemplo, aquelas matérias “tipo” *Educação Moral e Cívica*. Estão precisando. Nossos alunos estão precisando aprender um pouco essa coisa de respeito, de direitos e deveres, então, vamos fazer eles saberem o conceito. Porque, hoje, não tem mais isso, não. Olha, eu sou contra os militares, sou contra, mas eu estudei na época da ditadura, eu sou da década de 60. Quando a gente estudava, você aprendia realmente, porque você tinha todo aquele programa e você seguia. (...) Reclamaram tanto da falta de liberdade, mas, por exemplo, você vê o que os meios de comunicação passam, hoje? Eles tentam passar o que passa na cabeça deles. Existe a liberdade? Quer dizer, a população tem que conviver com isso, tem que receber simplesmente, porque eu acho que eu estou certo, às vezes, estou usando do meu livre-arbítrio, mas e o livre-arbítrio dos outros? A escola não consegue, hoje, competir com a televisão, em termos de conhecimento, em termos de influenciar as pessoas. (...) a gente sabe por que ela ganha (P1).

Apenas duas mães relacionaram a escolarização à profissionalização e acesso a novas oportunidades. M1 demonstrou que se preocupa com que seus filhos aprendam a ser família, a partir do exemplo dado pelo modo de viver de sua família:

(M1) Acho que na escola ele está aprendendo o futuro dele, né? Que ele precisa aprender uma profissão, uma coisa no futuro. Coisa que eu queria que ele aprendesse e que eu não aprendi. Saí da escola cedo. Poder arrumar um bom emprego e não ficar batendo a cabeça igual a gente que não estuda. Na família, eu quero que ele seja assim, um bom pai de família, carinhoso. Que ele aprenda com a gente que a família é tudo. É tudo, a gente ali é tudo, tudo que engloba a eles, que atingem eles, a gente está sempre por perto e quer que ele aprenda isso também. Que nunca abandone.

M4 reafirma, a seguir, sua confiança na escola. O conteúdo que expressa não considera, assim como outros entrevistados, uma possível contradição entre os interesses das famílias e do Estado quanto às funções sociais da escola:

Os dois, né? Acho que tem que haver um acordo. O pai tem que concordar com a escola, né? Porque a escola, porque eu acredito que a escola não vai passar nada pro teu filho, que não seja bom, né? Eles não vão dar aqui, coisas que vão prejudicar seu filho. Eles são formados, têm uma estrutura para isso, né? Estão trabalhando com seres humanos, com gente de opinião em

formação. Então, é muito importante o apoio da família pra escola, né? E a escola como eu falei no começo, apoiar também a criança, o jeito da criança. (...). Às vezes até outros até zombam do jeito da criança ser, da religião. Tem muito isso, né? Então, é muito importante os dois andarem de mãos dadas, escola e família, para que a criança tenha uma boa formação, que seja um bom cidadão (...). Como que eu diria? Profissional. Pra que a criança cresça respeitando o direito dos outros” (M4).

Uma pesquisa desenvolvida na região onde fica a Escola Municipal Sérgio Vaz (Cláudio, 2005) analisou a ocorrência de brigas entre os adolescentes estudantes. A justificativa de sua pesquisa indica ter ocorrido, nos últimos anos, certo aumento na ocorrência de brigas e no grau de agressividade entre os jovens pesquisados.

Acreditamos que esse tipo de problema mais abrangente e revele o mal-estar que tem se manifestado recentemente, noticiando mudanças não apenas no comportamento dos jovens, mas fala-se também no descaso e abandono das famílias com relação às crianças, na violência entre alunos e professores, enfim, essa pode ser a ponta de um *iceberg* que poderíamos associar às mudanças que causaram instabilidade, sobretudo a partir do neoliberalismo, em que passamos por mudanças impactantes no trabalho e nas relações sociais.

O mal-estar manifestou-se na inquietação das mães e pais pesquisados e pode ser representado na indagação dessa mãe:

Por que será que hoje a escola e a família não estão dando conta cada uma de seus papéis? As famílias de educar e a escola de ensinar, porque na minha época eu ia à escola, estudava normal, não era nenhuma gênio, mas ia e aprendia o básico e hoje, isso não acontece (mãe de aluno/a da 3ª. série A).

A participação das famílias na vida escolar representa também uma forma de controle sobre o comportamento dos filhos, para que não corram o risco de se envolver com más companhias: “o [nome do filho] sabe escolher as amizades; (...) as pessoas que ele fica ali é tudo crianças assim, que têm a mesma criação dele (...), que a mãe está sempre perto, entendeu? Então, eu acho assim que pelo menos aqui da escola não tenho o que falar (M1).

### 3 – Implicações da participação da família para o currículo escolar

Conforme apontamos anteriormente, temos o objetivo de identificar aspectos que relacionem a participação da família com o currículo da escola pesquisada. Dessa forma, nas entrevistas foi perguntado às mães e pais sobre se acreditavam que há relação entre currículo

escolar e família. Dos oito entrevistados, nenhum soube responder a esta questão por desconhecerem o que é currículo escolar.

Em mais de uma situação, os entrevistados relacionaram a pergunta ao *curriculum vitae*, normalmente apresentado por candidatos em processos seletivos para concorrer a uma vaga de emprego: “currículo, pelo menos que eu saiba, você preenche lá para admissão” (M1). Os entrevistados expressaram seu desconhecimento com expressões: “currículo, como assim?” ou “o que quer dizer isso, não entendi”, ou, “pode repetir, não entendi”.

Diante dessa situação, foi definido para os entrevistados que o termo currículo escolar se refere ao conjunto de conhecimentos e saberes tratados pela escola, e a seguir, complementava-se a questão perguntando aos entrevistados se esse conjunto de saberes teria, na visão da pessoa entrevistada, alguma relação com as famílias dos alunos.

M1 respondeu que

(...) acho que escola não tem nada a ver com família não. (...) só quando que os pais ajudam nas lições, essas coisas, aí mistura um pouco. Mas a gente gosta de ajudar, quando a gente sabe, né? Porque também agora, por exemplo, ela está na sétima série, já está difícil. Tem muita matéria difícil pra gente que nem tem como a gente estar muito enturmado com eles.

A segunda entrevistada também reconheceu a relação da família com a escola por meio da lição de casa: “é importante a família ficar sabendo, né? (...) Acho que é bom sim, dependendo do que eles ensinam, eu acho que até ajuda a criança; é bom a gente estar a par das matérias”(M2).

A dificuldade em dedicar tempo ao acompanhamento das atividades da lição de casa foi indicada por M6 ao dizer “que mal esses pais que trabalham têm tempo de sentar com o filho pra fazer lição, então eu acho que quanto menos coisa tiver melhor pra eles, ou pras crianças, (...) quando eu venho nas reuniões são poucas mães, quando a mãe vem, vem correndo, porque deixou panela no fogo, porque tem não sei quantos filhos pra buscar nas outras escolas e assim vai”.

A mesma relação entre os conteúdos das matérias e a lição de casa surgiu na resposta da entrevistada M4. Contudo, ela acrescentou elementos da cultura das famílias que se relacionam com a escola:

porque aqui eles dão matérias, mas cada família traz sua própria cultura, né? Traz seu próprio jeito de viver. (...); é lógico que eles aqui ensinam muita coisa; no currículo deles com as matérias; mas a cultura mesmo, de vivência, de como ver, de respeitar é de família, né? A família que tem que ensinar, então tem que haver uma certa... um certo respeito da família para escola e da escola para com a criança também, com a família, né? Porque a criança tem

um jeito, uma cultura, tem uma origem, então ela tem que ser respeitada também (M4).

M3 e P2 acreditam no propósito comum, positivo e necessário da família e da escola:

Ah, eu acredito que sim, porque a gente vê a escola (...) busca realmente passar para a criança que tem que ter uma relação entre a família e a escola. O que você aprende na família, (...) você tem que (...) ver as coisas boas pra vim realmente aprender também na escola. (...) Eu pelo menos eu vejo, que tudo que a escola (...) está buscando hoje, é realmente ensinar a criança a ser uma pessoa melhor, um futuro realmente melhor, né? E pelo que eu vejo, hoje que ele só está na primeira série, mas o que a gente espera é que ele possa ter (...) o melhor que a família e a escola... Eu acredito que os dois têm a ver sim (M3).

P2 demonstra confiar que a Escola Sérgio Vaz oferece uma importante oportunidade de aprendizagem que deve ser aproveitada pelo filho:

Dentro da escola, eu acho que o mais importante é que ele tem que aprender tudo. Se puder ensinar de tudo e tudo que ele aprender tudo que ensinar. Eu falei pra ele: tudo que você puder aprender dentro na escola e ver que for útil pra você, ter mais a mente, você aprende. Acata tudo que é possível, porque a escola não vai te ensinar o que não é bom pra você. Então, acho que pra mim a escola é bom (P2).

Para P2 aprender é decorar, contudo, não alimenta grandes expectativas quanto ao resultado alcançado pelo filho, apresentando certo conformismo quanto às suas possibilidades de aprendizagem: “não precisa ser um gênio, mas tem que aprender. Nem todo mundo tem o dom de ver uma coisa e decorar e aquilo ali tudo que você parecesse um gravador de memória. Não, aquilo ali é um QI mesmo de nascença” (P2).

Interessante observar que em mais de uma ocasião as mães ou pais entrevistados afirmam haver maior chance de a família educar porque a convivência dos pais com os filhos é mais prolongada do que o contato da escola com os alunos, em termos de tempo. Contudo, não questionam o fato de que as crianças têm ingressado em creches e escolas cada vez mais cedo e que os pais, quando trabalham, dispõem de pouco tempo para ficar em casa e, quando estão juntos, dividem a atenção para executar as diversas atividades da casa, que muitas vezes envolvem outros filhos, reduzindo assim o tempo de contato dos pais com cada filho.

Sobre isso, P2 afirma que

Eu acho que tem que se unir escola e os pais, os professores e os pais. Porque os dois estão ali, pra ensinar um bom caminho pro aluno. No caso da criança que fica 24 horas com os pais e uma parte com a escola. Então quer dizer, cada um tem que fazer sua parte em ensinar o que é certo pra criança. Então quer dizer, porque eu vou interferir com a professora se ela está querendo ensinar o bem pro meu menino? Tem coisas que de repente, a gente tem

constrangimento de conversar com a criança, com a menina... que hoje em dia não tem mais esse acontecimento, depende da convivência. Então, se a escola às vezes quer ensinar aquilo, e não ensina porque alguns pais têm o envolvimento de não querer que o filho saiba disso ou saiba daquilo, aí sim, este pai está errado (P2).

Além de reforçar os deveres das famílias, P2 afirma a autoridade da escola em definir o que deve ser ensinado aos alunos, mesmo que o conteúdo implique questões sobre a sexualidade. O pai continua: “se seu filho vier da casa com a cabeça feita do pai e da mãe, ele vai chegar aqui e vai ser rude com a professora, porque os pais não estão pegando certo no pé dele, corrigindo ele certo. (...) tem que ter envolvimento pra se unir. Aí, sim” (P2).

Sintetizando, a autoridade atribuída à escola decorre da crença em que a escola quer o bem dos alunos e que tem autoridade para educar, além disso, responsabilizam as famílias pela *formação moral* dos filhos e partem do pressuposto de que o tempo de convivência entre pais e filhos é suficiente para isso.

Existe desconhecimento entre os entrevistados sobre o que significa currículo e isso remete ao conceito de currículo como histórico de vida voltado ao trabalho e, nesse sentido, os candidatos ao trabalho devem demonstrar que *são alguém, gente de bem*, não são bandidos. Não se questionam valores implícitos nesse conceito, pois é necessário discutir os conceitos éticos implicados nessa questão para se chegar a um conceito crítico sobre o que é, afinal, *ser alguém*.

A associação entre família, escola e curriculum vitae foi conteúdo da resposta de M5: “a escola ela está aqui... um bom currículo, é lógico, você vai ter um bom currículo, você vai ter presença em qualquer lugar, né?” (M5).

Acrescenta relacionando a reunião de pais como espaço para resolver os problemas de disciplina: “não senta [a família na reunião] assim, um pouquinho que seja pra escutar um pouco lá o que a professora tem pra passar, e geralmente é só dos filhos, das crianças que têm mais problemas com disciplina” (M6).

O primeiro pai entrevistado (P1) vê a relação entre a família e a escola como integradas pelas sucessivas gerações que são escolarizadas: “vejo pelo que a gente percebe ao redor (...) os pais, inclusive, são formados também dessa escola e também reflete os valores que eles receberam no passado” (P1).

A influência da escola, nessa perspectiva, ocorre na formação das famílias que passaram pela escola na infância e na adolescência e, desse modo, compartilharam dos princípios implícitos na escolarização. Além disso, ao se tornarem pais e compartilharem com a escola a educação de seus filhos, são intensamente bombardeados por certa visão de *bom aluno*, de

disciplina e da valorização do conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e a partir do qual define as identidades de seus alunos e familiares, difundindo, inclusive, certa visão de *bom pai* ou *boa mãe*.

Parece-nos que as famílias não têm consciência do quanto reproduzem as impressões que a escola constrói sobre elas, quando nas reuniões falam dos *maus alunos* cujos pais não comparecem. Nesse caso, as famílias que não comparecem não têm meios para identificar as influências disso no modo como seus filhos são tratados e retratados por professores e pelas famílias participativas.

Considerar a possibilidade de construção de alguma autonomia das escolas ou das famílias para interferir no projeto político pedagógico da escola ou de sua gestão, sem dar às famílias condições de discussão do papel do conhecimento tratado na escola, nos parece, nesse contexto, um jogo de palavras que omite razões muito mais instrumentais por parte daqueles que elaboram as políticas para o controle dos espaços de participação política institucionalizada pelo Estado.

## Conclusão

Nosso estudo indicou que a escola pesquisada exerce forte influência na forma de pensar das famílias pesquisadas, embora essas famílias acreditem que os deveres de educar da família são separados e diferentes dos deveres da escola. Com relação aos conteúdos, as famílias não atribuem os mesmos papéis a ambas e, nessa perspectiva, a participação das famílias fica sujeita ao que a escola propaga como sendo o melhor. Nesse sentido, para as famílias, o melhor é que seus filhos tornem-se pessoas não agressivas.

De modo geral, as famílias acreditam que têm o dever de participar das diferentes instâncias participativas que a escola instituiu, mas informam que não estão satisfeitas com seu grau de participação, porque deveriam participar mais. Entretanto, as funções que atribuem à APM, Conselho de Escola e reuniões com professores têm um sentido de contribuição financeira ou de acesso às informações, mas não apontam o caráter deliberativo e político de tais espaços, conforme indica o discurso presente na legislação vigente e nas políticas públicas pautadas pelas leis.

O momento de maior participação das famílias é a reunião feita por professores com os pais de alunos das turmas em cada sala de aula, contudo, para os pais é um momento de ouvir as advertências e possíveis correções quanto ao comportamento dos filhos e, mesmo

assim, não resolvem grande coisa, afinal, segundo os entrevistados, os pais dos alunos que acumulam maior número de queixas não comparecem. Entretanto, os familiares pesquisados comparecem às reuniões porque reconhecem essa participação como sendo a manifestação do afeto que têm pelos filhos e ainda por adotarem a participação como estratégia para sua educação.

A participação dos pais na escola não promove sua inserção nos assuntos relativos ao currículo escolar e isso compromete o desenvolvimento das condições necessárias para que sua participação promova maior democratização, seja nas relações entre a família e a escola, seja com relação à integração dos pais na definição das políticas públicas para a educação.

Considerando que a produção da investigação científica é movida, entre outras coisas, pelo movimento de superação da experiência negativa da dúvida, não é possível afirmar que esta pesquisa termina aqui. Compreender rigorosamente as razões pelas quais os alunos não estudam, identificar formas pelas quais as famílias gostariam de participar ou modos pelos quais o currículo escolar poderia contribuir com a reflexão dessas famílias em busca da compreensão da realidade, para então construir estratégias de superação, são tarefas por fazer no meio acadêmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio. In: *Currículo e Avaliação – uma articulação necessária*. Recife: Centro Paulo Freire; Bagaço, 2006.

ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de, *Os conselhos de escola e a construção da participação e gestão democráticas da escola pública*. São Paulo: PUCSP, 2003.

ALTHUON, B; ESSLE, C; STOEBER, I. S. Reunião de pais: sofrimento ou prazer? São Paulo. Casa do Psicólogo, 1996.

ANDERSON, Gary. Hacia una participación autentica deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. In: NARODOWSKI, Mariano; NORES, Milagros; ANDRADA, Myrian (orgs). *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, 2002, pp. 145-200.

APPLE, W. M; BEANE, J. *Escolas democráticas*. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

AQUINO, Juliana Maria de. *O efeito da família sobre o desempenho educacional da criança: uma análise do ensino fundamental brasileiro* Ribeirão Preto, 2008. Dissertação (Mestrado) FEARP - Faculdade De Economia, Administração E Contabilidade De Ribeirão Preto.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. In: Políticas públicas para a educação – olhares diversos sobre o período de 1995-2002. *Educação e Sociedade*, no. 80, v. 23, 2002, pp. 25-48.

AVANCINE, Sergio Luis. *Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública*. Dissertação (Mestrado) FEUSP: 1990.

BARUFFI, Alaide Maria Zabloski. *Família e socialização: um estudo das implicações da situação de presença/ausência paterna* São Paulo, 2000 169 p. Tese (Doutorado) FEUSP.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ação política e expansão da rede escolar. *Pesquisa e Planejamento* n. 08. São Paulo: CRPE, 1964.

BERKENBROCK, Margarete May, *Conselho de escola: um aprendizado democrático no país das excludências*. São Paulo: PUCSP, 1993.

BORDENAVE, Juan Diaz. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense: 1983, Coleção Primeiros Passos, n 95.

BODGAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORSATO, Cláudia Roberta. *Relação escola-família – uma abordagem psicodramática*. FEUSP, São Paulo: 2008. Tese (Doutorado).

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado, Secretaria da Reforma do Estado. *Organizações Sociais*. Cadernos MARE da Reforma do Estado, vol. 2. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, *Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 1991, 1997 e 2007* – Brasília, 2009.

BUENO, Belmira Oliveira. *Associações de Pais e Mestres na escola pública do Estado de São Paulo : 1931-1986*. São Paulo: FEUSP, 1987. Tese (Doutorado).

CALIL, Elisa Silingowschi, *Escola sem grade: um passo além da participação comunitária* -- São Paulo: s.n, 1994.

CAMARGO, Maria Virginia Ortiz de. *Conselho de escola: sua participação na gestão de uma escola da rede municipal de São Paulo* -- São Paulo : s.n, 2001.

CAMPOS. Maria Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. FFLCH/USP: São Paulo, 1982. Tese (Doutorado).

\_\_\_\_\_. *Escola e participação popular. Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *As lutas sociais e a educação. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 79, 1991.

CANEVACCI, Massimo. *Dialética da família – gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva por...*São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARVALHO. Marília. *Uma identidade plural: estudo de uma escola na região metropolitana de São Paulo*. São Paulo: PUC, 1991. (Dissertação de Mestrado).

CARVALHO, Marília Pinto de. *Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso*. Educ. Soc., Campinas, vol. 22, n. 77, dez. 2001.

CARVALHO. Cecília de, *Conselho de escola: um caminho para a participação?* São Paulo: PUCSP, 1991. (Dissertação de Mestrado).

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Modos de educação, gênero e relações escola-família. Cad. Pesqui.* [online]. 2004, vol. 34, no. 121, pp. 41-58. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742004000100003.

\_\_\_\_\_. *As relações família–escola na atual política educacional: do modelo de delegação ao modelo de parceria* Cadernos de Pesquisa, vol. 34, n. 121, jan./abr. 2004 p. 41-58, jan./abr. 2004.

CASALI, Alipio. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. In: FÓRUM Paulista de Pós-Graduação em Educação. *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas, Papirus, 2001.

CASASSUS, Juan, Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In. COSTA, V.L.C.(org). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap, Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Líber Livro, UNESCO, 2007.

CASTILHO, Suely Dulce de. *Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT*. São Paulo: 2008.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. Sob o signo do neoliberalismo. In: *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2006.

CHECHIA, Valéria Aparecida. *Pais de alunos com sucesso e insucesso escolar: percepções da escola, do desempenho escolar dos filhos e do desenvolvimento com o cotidiano escolar*. USP de Ribeirão Preto: 2002. Dissertação (Mestrado).

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008; 2ª. ed.

CISESKI, Ângela, *Aceita um Conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública* Dissertação (Mestrado em Educação) FEUSP,1997.

CLÁUDIO, Claudemiro Esperança. *Brigas entre alunos na escola: a adolescência, o mal-estar e o outro*. Dissertação: Mestrado. PUC/SP, 2005.

CONCEIÇÃO, Silvia Carla. *Dificuldades dos pais na educação dos filhos sob a ótica de duas revistas brasileiras (1994-2001)* São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado) Psicologia Escolar, da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, IP – Inst. Psicologia.

CRUZ, Shirley Pires. *Desvelando sentidos de práticas educativas de famílias de classes populares: um estudo realizado*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. PUCSP. 2008.

CUNHA, Marcus Vinicius da *O discurso educacional renovador no Brasil - 1930-1960: um estudo sobre as relações entre escola e família*. Araraquara: s.n, 1998.

CUNHA CAMPOS, Rogério. *A luta dos trabalhadores pela escola*. São Paulo: Loyola, 1989.

DALE, Roger, Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 423-460.

DELEUZE, Gilles. En que se reconhece el estructuralismo? IN: CHATELET, F. *Historia de La Filosofía, Ideas, Doctrinas*. Espasa-Calpe: Madrid, 1976.

Destaque editorial. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-5742003000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742003000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 Feb. 2009. doi: 10.1590/S0100-15742003000200011.

DONATO, Neuza Aparecida. *A educação na Constituição de 1988: a família como agente educacional*. São Paulo: s.n, 2007.

ENGUIITA, Fernández. *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata, 1998.

FERNANDES, Nivia Caratin. *Família-escola - a participação masculina: a compreensão dos homens - pais ou responsáveis - sobre sua atuação na escolarização dos filhos e participação na escola*. São Paulo: 2007.

FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo. In: PEREYRA, M. et alii (comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin e. *A importância da participação dos pais na educação escolar*. São Paulo, 1997 Dissertação (Mestrado) Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

FRANCISCATO, Irene *As famílias das crianças atendidas pela creche segundo a ótica de seus profissionais*. São Paulo: 1996.

GARCIA, H. H. G. de O. *Família e escola na educação infantil - um estudo sobre reuniões de pais*. São Paulo: 2005. Dissertação de Mestrado. IP USP.

GASONATO, Maristela Ross de Castro. *O sentido das expectativas das famílias em relação a escola para a formação de seus filhos*. São Paulo: 2007. Dissertação Psicologia da Educação PUCSP.

GHANEM JÚNIOR, Elie. *Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública*. São Paulo: FEUSP, 1992. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. *Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização*. Revista Brasileira de Educação, set/out/nov/dez 1996, n.º 3, p. 31-63.

GHANEM, Elie. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, Apr. 2004. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100009&lng=en&nrm=iso)>. access on 24 Mar. 2010. doi: 10.1590/S1517-97022004000100009.

GIMENO SACRISTÁN, J. Gimeno. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de La experiencia española. In: *Novas políticas educacionais: críticas e*

perspectivas. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 1998, p. 85-108.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1994. (Coleção Questões da nossa época, n 5).

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) *A LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 106-122.

HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. Porto Alegre: *Teoria e Educação*, n. 6, 1992, p. 33-52.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cad. Pesqui.* [online]. 2007, vol.37, n.132, pp. 595-609. ISSN 0100-1574. doi:10.1590/S0100-15742007000300005.

HONDA, Kátia Morinaga. *Um estudo sobre os determinantes do atraso escolar* Ribeirão Preto, 2007 Dissertação (Mestrado) FEARP – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.

JAPIASSU. Hilton; MARCONDES. Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996, 3a. ed.

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LÜCK; Heloísa. *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. pp. 11-33.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. Coleção Temas Básicos em Educação e Ensino.

MARQUES, Maria Lucia. *A família e a escola marcando a formação do leitor*. São Paulo, 1999 Tese (Doutorado) IP - INSTITUTO DE PSICOLOGIA

MENDES, Valdelaine da Rosa. *Participação na definição de uma política educacional: mecanismo de controle público sobre as ações do governo*. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado) FE - FAC EDUCACAO.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. *Subalternidade ou parceria? Um estudo das representações sociais sobre participação das famílias nas creches*. São Paulo: 1999.

MONTENEGRO. Neisse O conselho de escola e a gestão participativa. São Paulo: PUCSP 1991.

MONTEZANO, Maria de Lourdes da Cunha. *Cultura religiosa protestante e rendimento escolar nas camadas populares: um estudo sobre práticas socializadoras*. São Paulo: 2006, Dissertação (Mestrado) Sociologia da Educação FEUSP.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo: políticas e práticas*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006. pp.11-28.

\_\_\_\_\_. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cad. Pesqui.* [online]. 2009, vol.39, n.137, pp. 367-381.

MOTTA, Fernando C. Prestes. *Participação e co-gestão – novas formas de administração*. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros Vãos).

\_\_\_\_\_. Alguns precursores do participacionismo. In *Participação e participações: ensaios sobre autogestão*. São Paulo: Babel Cultural. 1987.

NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (orgs). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Lélia de Cássia Faleiros. *A escola e a família sob o olhar de seus agentes: um estudo das representações de pais e professores em uma escola cooperativa*. São Paulo: 2000 TESE. FE - FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

OLIVEIRA, Solange Aparecida de Lima. *Formação para a participação: perspectivas freireanas para a Educação infantil no município de Diadema, São Paulo - São Paulo : s.n, 2008.*

OLIVEIRA, L. DE C.F. *Escola e família numa rede de (des) encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo, SP: Ed. e Livraria Universitária, 2002.

PAOLI, Maria Célia, *Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil*. In: *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Boaventura Sousa Santos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002: pp. 383-4.

PARENTE, Marta Maria de A.; LÜCK; Heloísa, *Mapeamento de Estruturas de Gestão Colegiada em Escolas dos Sistemas Estaduais de Ensino*. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev/jun. 2000. pp. 156-162.

PARO, V. *Gestão Democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estud. av.* [online]. 1999, vol.13, n.35, pp. 167-198. ISSN 0103-4014. doi: 10.1590/S0103-40141999000100017.

PEREZ, Márcia Cristina Argenti. *Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares*. Ribeirão Preto, 2004 (Tese Doutorado) - FAC FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE RIBEIRAO PRETO.

PESSOTTI, Alda Luzia 1943 - *Escola da Família Agrícola : uma alternativa para o ensino rural* - Rio de Janeiro: s.n, 1978.

PINHEIRO, Maria Helena Câmara. *Relação família-escola e tarefas escolares nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Ribeirão Preto, 2007 Dissertação (Mestrado) Psicologia FFCLRP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2008, vol.38, n.135, pp. 701-707. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742008000300008.

PORTES, E. A. O Trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. pp.61-80.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo. *Os bastidores da relação família-escola*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) Psicologia, 2004.

RIBEIRO, Maria Neucilda. *Análise das relações entre família e escola na cidade de Porto Velho / RO*. São Paulo, 2000 Dissertação (Mestrado) Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano . IP - INSTITUTO DE PSICOLOGIA.

RIBEIRO, Sérgio da Costa. *A pedagogia da repetência*. Brasília: LNCC/CNPq, 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000.

RIVA, Léa Comar. *A dinâmica do relacionamento entre pais e filhos de famílias de baixa renda: organização doméstica e negligência*. USP de Ribeirão Preto, 2006. Dissertação (Mestrado).

ROSAR, Maria de Fátima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. *Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina*. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-302001000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-302001000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 11 jul. 2009. doi: 10.1590/S0101-73302001000200004.

SÁ, V. A. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: Veiga, I. P. A; FONSECA, M. (orgs). *Dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena – experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo – 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SALES, Eliana da Mota Bordin de. *Percepção de adolescentes sobre suas relações familiares, conceitos de justiça e de auto-respeito*. São Paulo: 2004

SANTOS, Boaventura de S. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. *A globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Maria Lucia S. C. dos, *O conceito de participação da família no cenário político-educacional em São Paulo, na década de 90 e o olhar de pais atores dos movimentos populares de São Mateus*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) PUC/SP, 2005.

\_\_\_\_\_; SOUZA Antonio Carlos de; LOPES Rosana de Sousa Pereira. *Globalização, reformas educacionais e participação*. PUCSP: 2007, (Mimeo).

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Os embates da cidadania: um ensaio de um abordagem filosófica da nova LDB* In BRZEZINSKI, Iria (org.) *A LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 53-64.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002. 22<sup>a</sup>. ed.

SILVA, José Gilberto. *A parceria ausente – a escola na perspectiva de pais*. São Paulo: PUCSP (1995).

SILVA, Jose Amiraldo Ferreira da. *Alternância no currículo, uma proposta para a inclusão escolar e social: um estudo da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte/AP*. São Paulo: 1998.

SILVA, Dener Luiz da. *Interações sociais no Conselho de Escola: o estudo de um caso*. São Paulo: s.n, 1996. 187 f; il ; 31 cm.

SILVA, Jose Amiraldo Ferreira da. *Alternância no currículo, uma proposta para a inclusão escolar e social : um estudo da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte/AP -- São Paulo : s.n, 1998.*

SOARES, Ana Cristina Nassif. *Mulheres chefes de família : narrativa e percurso ideológico*. Ribeirão Preto: 2001 Tese (Doutorado) Psicologia FFCLRP - FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO.

SORJ, B. *Reconciling work and family: issues and policies in Brazil*. Geneva: International Labour Office, 2004. (Conditions of Work and Employment Series, 8).

SOUZA, Rosa Fátima de. *Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990*. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. 127, abr. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742006000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742006000100009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 fev. 2010. doi: 10.1590/S0100-15742006000100009.

SPOSITO, Marilia Pontes. *O povo vai `a escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*: Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

SZYMANSKI, Heloisa. *Um estudo sobre significado de família*. São Paulo: 1987.

MORROW, Raymond A; TORRES, Carlos Alberto. *Estado, Globalização e políticas educacionais*. In: BURBULES, Nicholas C; TORRES, Carlos Alberto. (org.) *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 27-44.

TRAGTENBERG, Maurício. Uma prática de participação: as coletivizações na Espanha (1936-1939). In: *Participação e participações: ensaios sobre autogestão*. São Paulo: Babel Cultural, 1987.

VIANNA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. pp.45-60.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol. 11, no. 32, pp. 211-225. ISSN 1413-2478.

VIANNA, Claudia Pereira O sonho que nos move: mães de alunos do Movimento Estadual Pró-Educação na luta pela melhoria do ensino público. São Paulo: s.n, 1992.

WARDE, M. Jorge. *Considerações sobre a autonomia da escola*. Revista Idéias: O diretor-articulador do projeto de escola. São Paulo: FDE, 1992.

YUKIZAKI, Suemy . *Pais e mães das camadas populares na escola pública fundamental : a participação fragmentada*. São Paulo: 2002 Tese (Doutorado) FE - FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

XIMENES, Marisa Ricca. *Atuação do diretor em sua relação com a comunidade usuária da escola: um estudo de caso* São Paulo, 2003 Dissertação (Mestrado) FE - FAC EDUCACAO.

ANEXOS

Anexo – I Quadro demonstrativo sobre o levantamento bibliográfico em 2003, em ordem cronológica.

Título	Assunto
BUENO, Belmira Amélia de B. Oliveira. 1985. As associações de pais e mestres na escola pública do Estado de São Paulo (1931-86). Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo.	<i>APM – origem e evolução.</i>
FERREIRA, Maria de Jesus Paulain. 1985. <i>Escola e classes populares: contribuição ao estudo da representação de pais e professores.</i> Dissertação de Mestrado, PUC-SP.	<i>Estudo de representação de pais e professores.</i>
MONTENEGRO, Neisse Fernandes. 1991. O Conselho de Escola e a gestão participativa. Dissertação de Mestrado, Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	<i>Participação via conselho.</i>
PARO, Vitor Henrique. 1991. Participação popular na gestão da escola pública. Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo.	<i>Participação popular na gestão da escola pública.</i>
CARVALHO, Cecília de. 1991. Conselho de Escola: um caminho para a participação? Dissertação de Mestrado, PUC-SP.	<i>Participação via conselho.</i>
VIANNA, Cláudia Pereira. 1992. <i>O sonho que nos move: mães de alunos do Movimento Estadual Pró Educação na luta pela melhoria do ensino público.</i> Dissertação de Mestrado. PUC- SP	<i>Mães de alunos no movimento pela escola pública</i>
ALMEIDA, Maria de Lourdes Granato. 1993. Possibilidades e desafios de gestão democrática em escola pública – contexto paulistano de 89-92. Dissertação de mestrado. PUC-SP	<i>Gestão democrática em escola pública paulistana de 89 a 92.</i>
BERKENBROCK, Margarete May. 1993. Conselho de Escola: um aprendizado democrático no país das excluidências. Dissertação de Mestrado, Supervisão e Currículo, PUC-SP.	<i>Participação via conselho</i>
GENOVEZ, Maria Salete. 1993. Conselho de escola: espaço para o exercício da participação? Dissertação de Mestrado, UNICAMP	<i>Participação via conselho</i>
CALIL, Elisa Silingowschi. 1994. Escola sem grade: um passo além da participação comunitária. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.	<i>Escola e participação comunitária</i>
FERREIRA, Maria Luiza P.. 1994. Cidadania para alunos, professores e pais – o espaço escolar. Dissertação de Mestrado, Filosofia da Educação, PUC-SP. Filosofia da Educação.	<i>Cidadania na escola.</i>
CHUNG, Marilene. 1995. Representações de professores de uma escola pública sobre famílias de seus alunos. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.	<i>Representação de professores sobre as famílias de seus alunos.</i>
PEPE, Theresa Maria de Freitas Adrião. 1995. A gestão democrática nas escolas da rede municipal de São Paulo: 1989-1992. Dissertação de Mestrado, FEUSP.	<i>Gestão democrática na escola pública paulistana entre 89 e 92.</i>
CASEIRO, Luis Carlos. 1996. Vida cotidiana e políticas de participação comunitária na rede estadual de ensino – um estudo preliminar. Dissertação de Mestrado, FEUSP. Administração Escolar.	<i>Vida cotidiana e políticas de participação.</i>
SILVA, Dener Luiz da. 1996. <i>Interações sociais no conselho de escola: o estudo de um caso.</i> Dissertação de Mestrado, Psicologia da Educação, PUC-SP, Psicologia da Educação.	<i>Interações sociais no Conselho de escola.</i>

<b>Título</b>	<b>Assunto</b>
BEAUCHAMP, Jeanete. 1997. Com a palavra, os pais – percepções e expectativas de pais de alunos sobre o serviço prestado pela escola pública estadual. Dissertação de Mestrado, Psicologia da Educação, pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação.	Avaliação e expectativas dos pais quanto à escola pública estadual.
CAMARGO, Rubens Barbosa de. 1997. Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo. (1989-1992). Tese de Doutorado, FEUSP.	Gestão democrática na escola pública paulistana entre 89 e 92.
CISESKI, Ângela. 1997. Aceita um conselho?- Teoria e prática da gestão participativa na escola pública. Dissertação de Mestrado, FEUSP.- Administração Escolar	Participação via conselho.
RASQUINI, Lucrécia Coscrato. 1997. Avaliando a avaliação da escola: a opinião dos pais. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.	Avaliação de pais sobre a avaliação escolar.
SANTOS, Manira Aboud. 1997. Educação e democracia no governo democrático popular da cidade de São Paulo (1989-1992). Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.	Gestão democrática na escola pública paulistana entre 89-92.
VILELA, Delfina de Paiva. 1997. O conselho de escola: impasses, perspectivas e busca de participação. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas.	Participação via conselho.
ARAÚJO, Eneida Maria Terra. 1998. Os mecanismos de ação coletiva na gestão da escola pública. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.	Ação coletiva na gestão da escola pública.
GUERRA, Manoel Alves. 1998. Conselho de Escola: construindo a participação no país da exclusão. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas.	Participação via conselho.
NASCIMENTO, Ivany Pinto. 1998. A importância dos pais na construção da identidade do adolescente. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.	Pais e filhos no processo de desenvolvimento da identidade.
SAYEG, Edson. 1998. Representações sociais de pais sobre a educação escolar de seus filhos. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.	Representação dos pais sobre a educação dos filhos.
RAMIRES, Jussara Martins Silveira. 1998. A participação do aluno no conselho de escola da rede municipal de ensino em São Paulo e a formação da cidadania. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.	Participação via conselho e cidadania do aluno.
OLIVEIRA, Edson Grigório de. 1999. Associação de pais e mestres – origem e evolução na Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado, PUC-SP. Administração Escolar	APM – origem e evolução.
MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. 1999. Subalternidade ou parceria? Um estudo das representações sociais sobre participação das famílias nas creches. Dissertação de Mestrado, PUC-SP. Psicologia da Educação.	Representações sociais sobre a participação da família na creche.
SARGO, Claudete. 2000. O processo de aprendizagem e sua articulação com a dinâmica relacional entre pais e filhos – um estudo a partir da psicologia analítica. Dissertação de Mestrado, PUC-SP. Psicologia da Educação.	Aprendizagem e relacionamento pais/filhos.

Assunto	Categoria
<p>Participação via conselho.</p> <p>Participação popular na gestão da escola pública.</p> <p>Participação via conselho.</p> <p>Gestão democrática em escola pública paulistana entre 89-92.</p> <p>Participação via conselho.</p> <p>Participação via conselho.</p> <p>Escola e participação comunitária.</p> <p>Cidadania da escola.</p> <p>Gestão democrática na escola pública paulistana entre 89-92.</p> <p>Participação via conselho.</p> <p>Gestão democrática na escola pública paulistana entre 89-92.</p> <p>Participação via conselho.</p> <p>Ação coletiva na gestão da escola pública.</p> <p>Participação via conselho.</p> <p>Participação via conselho e cidadania do aluno.</p> <p>Gestão democrática na escola pública paulistana entre 89-92.</p> <p>Interações sociais no Conselho de escola.</p>	<p>1 – Participação via conselho; colegiado, gestão.</p>
<p>Estudo de representação de pais e professores.</p> <p>Representação dos professores sobre as famílias de seus alunos.</p> <p>Representações sociais sobre a participação da família na creche.</p> <p>Representação dos pais sobre a educação dos filhos.</p>	<p>2 – Representação social</p>
<p>Avaliação e expectativas dos pais quanto à escola pública estadual.(?)</p> <p>Aprendizagem e relacionamento pais/filhos.</p> <p>Participação dos pais no processo de alfabetização.</p> <p>Avaliação de pais sobre a avaliação escolar.</p>	<p>3 – Aprendizagem, rendimento, desempenho escolar.</p>
<p>APM – origem e/ou evolução.</p> <p>APM – origem e/ou evolução.</p>	<p>4 – História da APM</p>
<p>Pais e filhos no processo de desenvolvimento da identidade</p>	<p>5 – Desenvolvimento afetivo/cognitivo.</p>
<p>Vida cotidiana e políticas de participação</p>	<p>6 – Dificuldade de categorização.</p>
<p>Mães de alunos no movimento pela escola pública</p>	<p>7 – Movimentos populares</p>

## ANEXO II - Modelo de questionário

### Questionário para pais

#### 01 – Composição da família

a) Quantas pessoas moram na sua casa, além de você? (\_\_\_\_\_) pessoas

São elas:

Seu Pai ( )

Sua Mãe ( )

Seus Filhos ( )

Quantos Filhos? ( \_\_\_\_ )

Seu Marido ( )

Sua Esposa ( )

Seus irmãos ( )

Na sua casa moram pessoas que não são da sua família? ( ) sim não ( ) Quantas (\_\_\_\_)

Elas são seus parentes? ( ) sim não ( )

Grau de parentesco desses outros parentes \_\_\_\_\_

---

#### 02 – Atuação profissional dos familiares

a) Qual é a sua profissão e dos outros adultos da sua casa? \_\_\_\_\_

---

b) As crianças trabalham? ( ) sim ( ) não

Onde? \_\_\_\_\_

#### 03 – Com relação ao aluno

a) Qual seu parentesco com o aluno ou aluna dessa turma?

( ) você é mãe de aluno

( ) você é pai de aluno

( ) avó

( ) avô

( ) tia

( ) tio

( ) Outro. Que tipo de vínculo? \_\_\_\_\_

#### 04 – Deveres de educar

a) O que você acredita que sejam os deveres dos pais (pai e mãe) quanto à educação dos seus filhos?

( ) Ensinar os hábitos de alimentação aos filhos

( ) Ensinar os cuidados de higiene

- ( ) Ensinar o comportamento sexual
- ( ) Ensinar a ler, escrever e fazer contas
- ( ) Ensinar a lição de casa
- ( ) Ensinar o comportamento moral
- ( ) Ensinar a se comportar com as outras pessoas
- ( ) Ensinar a religião
- ( ) Ensinar os conhecimentos científicos das matérias

Há deveres que não citamos e que você acredita serem deveres da família?

---

---

b) O que você acredita que sejam os deveres da escola quanto aos seus filhos

- ( ) Ensinar os hábitos de alimentação
- ( ) Ensinar os cuidados de higiene
- ( ) Ensinar o comportamento sexual
- ( ) Ensinar a ler, escrever e fazer contas
- ( ) Ensinar a lição de casa
- ( ) Ensinar o comportamento moral
- ( ) Ensinar a se comportar com as outras pessoas
- ( ) Ensinar a religião
- ( ) Ensinar os conhecimentos científicos

Há outros deveres da escola que você gostaria de citar?

Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**05) Você se sente bem quando vem à escola? ( ) sim                      não ( )**

Por que

---

---

---

**06) Se quiser, faça comentários abaixo ou atrás dessa página**

---

---

### Anexo III - Roteiro de entrevista

- 1- O que significa família, para você?
- 2- Como sua família vê a escola?
- 3- Você acredita que há relação entre currículo e escola?
- 4- Como os pais influenciam o aprendizado dos filhos?
- 5- Vocês participam da escola de seus filhos? Como?
- 6- Quem participa? Pai? Mãe? Por quê?
- 7- Vocês participam de algum movimento social? Sim? Não? Qual?
- 8- Como vocês vêm a APM?
- 9- Vocês participam de algum conselho? Sim? Não? Qual?
- 10- O que você acha mais importante seu filho aprender na escola? E na família? Por quê?

## Anexo IV - Conteúdo das entrevistas realizadas com mães (06) e pais (02).

### Entrevista com M1

**ML:** O que significa família pra você? O que é ser uma família? Tem que ter o que pra ser família?

**M1:** Primeiro união. Pelo menos, na nossa casa é isso, porque minha mãe sempre me ensinou assim e eu passo pros meus filhos. A gente tem que sempre estar unidos um pelo outro, que a família tem que estar assim, quando um precisa a gente está lá junto, entendeu? Foi sempre assim em casa e eu tento passar pras crianças assim também, entendeu? E eles estão aprendendo assim. Um ajuda o outro. O Eric me ajuda, minha filha casada ajuda a cuidar deles também, então... minha filha precisa de mim, eu estou lá. Quando ela ficou grávida, nós ajudamos ela, né? Ajudei ela na gravidez, eles ajudaram muito a cuidar da neném. Estão aprendendo isso, entendeu?

**ML:** Tem que ter grau de sangue pra ser família ou não?

**M1:** Não. Eu acho que não. Dependendo assim, a gente sempre agrega mais um na família. Tipo, chega o namorado, ele mal ficou na família a gente já trata como um da família, então... só não pode ficar muito tempo, né? Se vier muito rápido, já esquece, já risca do calendário. Mas, na minha casa, mesmo eu acho que a gente vive assim, bem unido. Eu gosto da minha família assim, não tem o que reclamar. De repente a gente senta e conversa, aí se tem alguma coisa pra reclamar um do outro, chega e fala, entendeu? Eu acho que tem é assim, tem que ser jogo aberto, senão fica chato viver assim.

**ML:** Então pra você a família é principalmente os laços de afeto?

**M1:** Com certeza.

**ML:** Como a sua família vê a escola?

**M1:** Essa por exemplo?

**ML:** Essa por exemplo. Ou qualquer outra.

**M1:** Bastante aqui, sabem as amizades deles. O Eric sabe escolher as amizades. Pelo menos até agora, ele está sabendo. Que ele tem quatorze anos e as pessoas que ele fica ali é tudo crianças assim, que têm a mesma criação dele assim, que a mãe está sempre perto, entendeu? Então, eu acho assim que pelo menos aqui da escola não tenho o que falar. A Dani, também está indo muito bem, recebeu uma ajuda esse ano de reforço com ela, que eu também trabalho e aquela correria, ela estava meio atrasada. Então, a gente participa de outras coisas...

**ML:** Você acha que esse seu olhar da escola ele é assim positivo porque é essa escola ou de modo geral você vê a escola assim com bons olhos? Qualquer escola?

**M1:** Têm muitas escolas aí que sei lá, pelos comentários eu não posso falar de outra escola, porque meus filhos estudaram sempre aqui, entendeu? Então, essa escola pelo menos é que recebeu meus filhos, que eles estão aprendendo, que eles estão sendo bem cuidados, entendeu? Então, eu não posso falar de outras escolas em geral, por aí.

**ML:** Você não estudou aqui?

**M1:** Não. Eu estudei na escola municipal também e na estadual lá na zona sul.

**ML:** Você chegou a fazer faculdade, não? Você e seu marido?

**M1:** Não, não. O ensino fundamental pra nós. Eu parei na sétima e ele na sexta. É meio complicado!

**ML:** Você que acredita que há relação entre currículo e família, ou seja, você sabe o que é currículo?

**M1:** Currículo pelo menos, que eu saiba, você preenche lá para admissão.

**ML:** O currículo da escola, a gente chama de currículo, as matérias todas. O conjunto de conhecimento que a escola trata.

**M1:** A sim. Entendi.

**ML:** Aí você acha que esse conjunto de conhecimento, ele tem a ver com a família ou você acha que um assunto não tem nada a ver um com o outro?

**M1:** Acho que escola, não tem nada a ver com família não. Muita coisa que na escola, a gente não faz em casa também, né? Então, acho que não. Só quando que os pais ajudam nas lições, essas coisas, aí mistura um pouco. Mas, a gente gosta de ajudar, quando a gente sabe, né? Porque também agora, por exemplo, ela está na sétima série, já está difícil. Tem muita matéria difícil pra gente que nem tem como a gente está muito enturmando com eles. Mas a Dani, já ensina... então, tem um monte de coisa em casa também que tem na escola, aí a gente acompanha também.

**ML:** Como os pais influenciam no aprendizado dos filhos?

**M1:** Aí você me apertou! Acho que a gente tem estar conversando em casa também. Ajudando o professor, ajudando a disciplina também da escola. A gente vem na reunião, a professora pede pra gente pegar no pé pra fazer a lição, tudo, né? Então eu tenho que pegar no pé deles. O pai não tem muito tempo, o pai também trabalha direto, entra cedo, né? Então, eu acho que a gente tem que influenciar bastante na escola. Se a mãe deixar pra lá também... Não é porque eu trabalho que eu vou deixar pra lá também. Por exemplo, eu deixo eles em casa pra trabalhar, mas eu venho almoçar, se não tem aula eu estou lá, estou falando pra eles fazer a lição, nunca ficam só e deixando eles sem fazer e vou pra televisão? Então, eles fazem a lição primeiro, primeiro eles sozinhos então a gente ajuda desse lado.

**ML:** Vocês participam da escola dos filhos?

**M1:** Em que?

**ML:** Em tudo. O que você faz, que você acha que é participar?

**M1:** Ah! Agora você me apertou. Não sei. Eu venho nas reuniões, não falto em nenhuma, eu acho que já estou participando, porque eu estou procurando saber como eles estão na escola, se eles estão dando trabalho pros professores também. Porque tem mãe que nem na escola aparece, né? Então eu venho, eu nunca faltei em reunião assim, por motivo banal. Sempre venho, procuro vir em todas. Eu acho assim, se for pra levar uma bronca, eu venho, as festas que têm eu venho. Todas as coisas que eles falarem: mão você tem que ir na escola, eu vou e compareço. Porque eu acho que faz parte também do aprendizado deles. Se a gente deixar de lado, eles vêem que a gente não está nem aí com eles. Também larga de lado. Eu acho assim.

**ML:** Quem participa? Você ou seu marido participa e por quê?

**M1:** Mais eu. Porque eu fico até mais tempo, eu fico na mais... trabalho com serralheria, então, ele fica na rua trabalhando e eu fico mais lá. Tem dia que tem gente pra atender até tarde, então eu fico lá. Mas, quando tem qualquer coisa na escola, que precisa de alguém dos pais pra comparecer eu abaixo as portas e venho, entendeu? Então, eu tenho mais tempo do que ele.

**ML:** Você acha que é o fator tempo que faz com que você participe mais ou tem outro?

**M1:** É mais isso. Por que ele sempre que ele pode, ele vem, ele fica muito feliz de participar das coisas das crianças. Ele já veio de reunião assim, dele chegar em casa e você ver a euforia dele que é... Sei lá, ele gosta. Quando tem festa, quando tem festa de final de ano que ele vem ver ele tocar, ele está no serviço, ele fica agoniado pra chegar logo e chega atrasado. Dá uma dó! O ano passado, ele chegou e o Eric tava tocando sax na festa e ele chegou atrasado. Nossa! Ele ficou muito chateado, né? Porque ele também gosta da presença do pai lá. Eles são muito apegados ao pai também. E ele também não participa por causa disso. Ele trabalha direto, né?

**ML:** Vocês participam de algum movimento social aqui no bairro ou alguma associação ou outro lugar?

**M1:** Não.

**ML:** Não? Nunca participaram?

**M1:** Não.

**ML:** Como vocês vêem a APM? Vocês conhecem a APM aqui da escola?

**M1:** APM? Hum! Eu não participei dessa reunião ainda, na APM eu não venho. É mais a reunião das crianças, tudo, mas da APM eu não participei ainda.

**ML:** Tá! Você conhece a APM ou não?

**M1:** A APM? Você participa da APM da escola, pra saber as coisas que faz ou não na escola. Não é isso?

**ML:** É.

**M1:** Não participei ainda.

**ML:** E do conselho?

**M1:** Conselho, eu já vim. Numa reunião só.

**ML:** Você gostou de ter vindo? Você achou que...

**M1:** É bom você estar participando da reunião, saber o que está fazendo na escola que não está, entendeu? Eu, se eu pudesse, se tivesse tempo, eu vinha em tudo quanto é reunião. É igual na igreja. Na igreja a gente procura ir em quase toda reunião, mas é só a noite porque de dia não dá.

**ML:** Você participa de igreja, então? De que bairro?

**M1:** Eu sou evangélica. Da igreja Universal, entendeu? Então, os meninos vão lá também e ficam na escolinha.

**ML:** E lá você participa de alguma coisa, na igreja?

**M1:** Participo quando tem evangelização, dia de sábado assim, entendeu? Quando vai a gente canta. É pouca vezes também, porque é uma correria! Eu trabalho de segunda a sábado, e só no domingo dá pra participar de alguma coisa.

**ML:** O que você acha mais importante seu filho aprender na escola e na família? Qual a coisa que você acha mais importante de seu filho aprender aqui na escola e coisa mais importante dele aprender na família?

**M1:** Acho que na escola ele está aprendendo o futuro dele, né? Que ele precisa aprender uma profissão, uma coisa no futuro. Coisa que eu queria que ele aprendesse, que eu não aprendi. Saí da escola cedo. Poder arrumar um bom emprego e não ficar batendo a cabeça igual a gente que não estuda. Na família, eu quero que ele seja assim, um bom Pai de família, carinhoso. Que ele aprenda com a gente que a família é tudo. É tudo, a gente ali é tudo, tudo que engloba a eles, que atingem eles, a gente está sempre por perto e quer que ele aprenda isso também. Que nunca abandone. Nossa! Quando minha mãe morreu, nós ficamos muito chateados. Até hoje nós não nos acostumamos com a idéia. Pa mãe ela morreu, se afastaram um pouco, aí ficou meio chato, né? A gente tenta manter aquilo assim. Na igreja, por exemplo, foi todo mundo pra igreja junto. Eu ia sozinha, de repente foi meu marido, foi a minha filha, foram os meus genros. Foi todo mundo na igreja com a gente. Então é muito bom! Onde está um os outros vão junto. Se sair eu para passear, vai todo mundo junto, não fica um. Filha casada, vem o marido. A gente não sai sozinha. E fala assim: “ \_ Ah! Eu vou no zoológico com

as crianças. \_ Ah eu também vou.” Nenhum sai sozinho. Onde vai um, vai a família. Ela casou, mas faz parte da família. Ela não sai de lá. Eu acho assim. Eles têm que aprender isso em casa. Sempre unidos, sempre, um ajudando o outro. Porque eu acho assim, as pessoas que entram de fora que atrapalham a família, né? Uma mulher de fora, por exemplo, casa com filha. Já atrapalha muito, né? A gente tem que acostumar com aquela pessoa... é um estranho no ninho! Então, eu falo pra ele você tem que ser um bom pai. Igual o pai deles. Ficou desempregado, nunca deixou a peteca cair. Sempre cuidou. A gente já passamos por bons bocados! Mas, a gente está sempre ali, né? Não judia dos filhos. Sempre cuidou bem deles. Então, é sempre um exemplo em casa. Não é por que a família é humilde que a gente vai afastar um do outro. Não adianta ficar nervoso com os filhos por causa de problemas. Problema todo mundo tem. O rico, o pobre, todo mundo tem. Então, o filho não tem culpa. A gente tenta passar isso para eles, quando eles crescerem fazerem a mesma coisa pros filhos deles. Acho assim. A gente lá em casa, pelo menos, negócio de família, a gente segura bem.

**ML:** Ah! Que bom!

**M1:** É um orgulho ver os meninos assim, quando eles vão numa festa da escola. O Eric, por exemplo, aprendeu a tocar saxofone. É tão bonito ver ele tocando! Nossa a gente se emociona muito!

**ML:** É só aqui que ele aprende música, né?

**M1:** Só aqui, né? Por enquanto eu não posso ainda pagar uma escola assim, agora. Ele tocou outro dia na prefeitura, e o pai estava lá. Nossa! O pai ficou todo orgulhoso.

**ML:** Bacana! Então, é isso Rita. As perguntas eram essas. Tem alguma coisa que você gostaria de falar?

**M1:** Não. É bacana você fazer isso mesmo. Era bom se fizesse com cada um. É bom saber o que cada um o que pensa de cada escola, o que não pensa, né? A [nome da filha] procura fazer bastante coisa pra essa escola, né? Tanto é que a fila é grande, querendo vaga aqui. Eu vejo bastante gente aí, que diz que desde quando era pequeno que estudou aqui nessa escola. Falam que ela é a melhor aqui do bairro.

**ML:** Sua filha mais velha também estudou aqui?

**M1:** Não. A minha filha mais velha, não vem pra cá tem oito anos.

**ML:** Ah! Tá!

**M1:** Ela estudou na zona sul. Quando ela chegou aqui, ela entrou no Manoel Bandeira, que ela já estava no terceiro... no 1º colegial. Aí aqui não tinha. Tanto é que ele já está sentindo de sair daqui o ano que vem, né? Que ele já está na sétima. Então, ele só tem mais um ano aqui. Agora a gente tem que batalhar um colégio também pra ele que seja mais ou menos sossegado, né? Que aqui, é o colégio mais sossegado que tem da...

**ML:** Que tem da região, né?

**M1:** Eu fico agoniada, que eu vou ter que tirar ele daqui no ano que vem, né? Então...

**ML:** E você já decidiu qual é a escola?

**M1:** Ainda não. É difícil.

**ML:** Mas ainda tem um ano, né?

**M1:** Ônibus, eu não gosto que ele pegue. Ele não tem o costume de andar de ônibus ainda. Tem quatorze anos, mas ele só sai com a gente, entendeu? O pai procura assim, na hora que eles estão pra ir pra escola, correr e pegar em casa e trazer na escola. É uma correria! Mas ele sempre consegue vir pegar ele. Tem dia que pega ele no meio do caminho. Eu também saio de lá, venho pegar aqui, porque tem um medo de deixar muito solto! Ficar muito solto, aí é terrível. Eu não gosto. Mas, também não me dão trabalho. Porque quando chegam em casa e eu vou voltar pra firma pra fazer alguma coisa e

eles ficam em casa. Ninguém nem vê. O vizinho falou: Nossa! Nem sabia que tem criança aí. Ele falou: Nossa! Tem criança aí? Que eu cheguei com eles. É bom saber que eles não dão trabalho!

**ML:** É a idade também, né?

**M1:** É. Eles sempre foram sossegados também assim, nunca foram de bagunça, nem nada. Não dão trabalho pra escola, eu acho! Pelo menos eu nunca recebi uma reclamação.

**ML:** É isso que eu ia falar. Porque se dessem, você teria recebido esta informação.

## **Entrevista com M2**

**ML:** O que significa família pra você?

**M2:** Família significa união, né?

**ML:** União com laços de sangue ou você acha que família não que ter necessariamente parentesco?

**M2:** Acho que não. Acho que uma pessoa que a gente sente que pode ser da família, uma pessoa boa, direita que a gente sente, né? Que às vezes tem gente que não é família, mas a gente sente que é da família. Então, eu acho que não tem nada a ver.

**ML:** Não tem nada com laços de sangue?

**M2:** Não.

**ML:** Como a sua família vê a escola?

**M2:** Olha, a gente não participa muito da escola, que a gente não tem tempo. Mas o que eu posso dizer da escola?

**ML:** Você vê com bons olhos? Ou não? Tem dificuldades?

**M2:** Não. Aqui é uma boa escola, né? Aqui é uma boa escola. Sempre falaram pra mim que é boa escola. Meu filho estuda aqui desde a primeira série.

**ML:** Você só tem ele?

**M2:** Só tenho um. Acho que é uma boa escola. Que sim.

**ML:** Ele está em que série agora?

**M2:** Ele está na oitava. Eu não tenho nada que falar assim, da escola não.

**ML:** Você acredita que tem relação entre currículo e família? Você sabe o que é currículo?

**M2:** Da escola, não.

**ML:** Não? Então, currículo da escola a gente chama que são os saberes da escola, as matérias da escola, né? Então, se tem relação entre essas matérias, esses saberes que a escola ensina e a família. Você acha que uma coisa que tem a ver com a outra?

**M2:** Ah! É importante a família ficar sabendo, né? Sobre as relações da escola com a criança, né? Acho que é bom sim.

**ML:** E você acha que dependendo da família pode influenciar naquilo que a criança aprende?

**M2:** Dependendo do que eles ensinam, eu acho que até ajuda a criança, né? É bom a gente estar a par das matérias, né?

**ML:** Como você acha que os pais influenciam o aprendizado dos filhos?

**M2:** Ah! Ajudando eles, né? Mandando estudar bastante. Porque hoje você sabe, adolescente quer saber mais de ficar na rua, televisão, vídeo game do que estudar. Então, a gente tem que ficar bem no pé mesmo, pra poder influenciar eles a estudar mais, né?

**ML:** Vocês participam da escola dos seus filhos, ou do seu filho? Você só tem um. E como?

**M2:** Olha, eu não participo em outras coisas, mas em reunião, procuro sempre vir. Só em reunião mesmo. As outras coisas não têm como eu participar. Eu trabalho fora, de final de semana é aquela

correria, muitas vezes reunião aqui, de conselho, essas coisas é tudo a tardezinha então, não dá tempo de eu vir. Então eu só participo mesmo em reunião.

**ML:** Quem participa mais, você ou seu marido? E por quê?

**M2:** Eu, porque ele chega mais tarde do que eu e às vezes não dá pra ele sair no horário de reunião. E aí quando não dá pra eu vir no dia da reunião, vamos supor sé é 11h30, eu saí umas 14h do serviço, pra chegar aqui às 15h e conversar com uma das professoras.

**ML:** E se fosse pra ele fazer a mesma coisa é mais difícil?

**M2:** É pra ele já não dá.

**ML:** Vocês participam de algum movimento aqui no bairro, igreja, associação ou algum outro lugar?

**M2:** Não.

**ML:** Não? Nada?

**M2:** Nada.

**ML:** Como vocês vêem a PM? Você conhece a PM aqui da escola?

**M2:** Conheço. Ajuda bastante, né? Que eles reformam a escola... Pra melhoria das crianças é bom.

**ML:** E do conselho você já participou?

**M2:** Não.

**ML:** E de algum outro conselho, você já participou? Conselho de saúde do bairro?

**M2:** Não.

**ML:** Qual a tarefa que você acha mais importante para o seu filho aprender na escola e na família? Qual o aprendizado mais importante que você acha que a escola pode dar ao seu filho? E qual o aprendizado mais importante que a sua família pode dar pra ele?

**M2:** Ah! Educação, né?

**ML:** Que tipo de educação?

**M2:** Ah! Educação de respeitar as pessoas, não ficar na porta de escola. Que hoje porta de escola está dando muito problema, né? Então, eu acho que é educação, de não ficar na porta da escola, de não brigar na escola, de respeitar os professores, tanto na escola, quanto na rua, né? Respeitar os mais velhos, né? Então, essa é a minha opinião.

**ML:** Isso é o que você acha que a sua família deve ensinar, e o que a escola deve ensinar pra ele?

**M2:** Ah! A escola tem que ensinar a não brigar, nem... eu acho, que quase as mesmas coisas. Porque a escola ensina, a escola, a educação, sempre estão falando que não pode ficar na porta da escola, mas eu acho que é isso mesmo. Tanto em casa, quanto na escola, eu acho que é a educação.

**ML:** Entendi. Bom, as perguntas que eu tinha para fazer eram essas. Tem alguma coisa que você gostaria de falar?

**M2:** Não. Só isso mesmo. Espero que eu tenha ajudado.

**ML:** Ajudou sim.

**M2:** Eu não sou muito esse negócio de entrevista. Eu nunca tinha passado por uma entrevista antes.

**ML:** Então, na verdade essa entrevista está sendo feita porque primeiro eu fiz o questionário e teve algumas coisas me chamaram a atenção no questionário. Uma delas é assim, é que os pais falavam muito do aprendizado moral. Que eles achavam que eles tinham que aprender coisas ligadas a moral na escola. E aí eu fiquei me perguntando, porque um tempo atrás, todo mundo pensava que a escola ia ajudar os filhos a arrumar um emprego melhor, a trabalhar, a melhorar a vida financeira. E hoje a gente vê muito uma preocupação muito moral. Então, eu fiquei curiosa, querendo saber assim, o que os pais acham mais importante o filho aprender, sabe? Porque que tem tanta esta preocupação moral? Sendo que a tempos atrás a gente via muito mais uma outra preocupação. E aí essas mesmas perguntas, eu fiz para todos os pais pra ver menos participa da escola. É mais esse o objetivo. E aí eu tenho também o compromisso que quando eu terminar no ano que vem, eu vou vir apresentar o resultado de pesquisa e aí eu vou pedir pro (nome do Coordenador Pedagógico) pra convidar todos os pais e ainda pra eu apresentar dizer a que conclusão foi da pesquisa. Aí se você quiser vir, vai ser um prazer.

**M2:** Se for num finalzinho de tarde ou no final de semana, até dá pra eu vir. Mas, se for no meio do dia, na semana, não tem condições.

**ML:** Tá! Eu vou tentar vir no sábado ou no final do dia.

**M2:** Porque esse horário assim pra mim é bom. Hoje mesmo eu corri. Eu achei que não ia dar tempo de eu chegar. Eu saí do serviço e passei no pronto socorro. Falei, ai meu Deus, tomara que dê tempo de chegar lá, porque eu marquei e não tem como desmarcar, né? Ainda bem que deu tempo.

**ML:** Eu agradeço muito seu empenho em ter vindo, viu?

**M2:** Ah! Imagina. É que é bom a gente falar umas coisas também, né? Vamos ver o que vai acontecer... O medo da gente é que tem gente bom e gente ruim. A gente fica preocupado com isso, né? Pessoas com que está andando, aí acho que fundamental é a educação na escola e dentro de casa.

### **Entrevista com M3**

**ML:** O que significa a família pra você?

**M3:** Pra mim a família, pelo menos a que eu tive foi muito presente, né? A minha mãe sempre tava lá. Na verdade ela trabalhava com a parte de costura estava sempre lá com a gente, né? Meu pai já era bem fechado, né? Então, a gente tinha assim... Eu pelo menos, tinha muito medo dele. Nossa! Eu vejo, eu tento fazer pro meus filhos, o que eu assim o pouco que eu não tive. Mas em carinho, em participação, eu pelo menos na questão de escola assim, eu tento realmente participar bastante. A gente tenta passar o máximo de amor e segurança pra ele. Agora tem o outro pequeninho também né? Então, a gente tenta realmente mostrar uma família bem unida, bem participativa. Apesar, que meu marido ainda está um pouquinho afastado assim, mas ele... Mas agora eu já estou cobrando um pouco mais dele, né? Pra estar realmente participando, né? Porque tinha dia que eu chegava e falava: Olha ele não está entendendo tal palavra. E ele falava: Ah! Depois eu vejo. Depois não. Você tem que participar. Sempre então, eu e você, vamos conversar com ele, ver o que realmente está tendo dificuldade. Então, pra mim, eu vejo a família como alguém, com um conjunto de pessoas que realmente está lá te ajudando, pra estar realmente presente. E tem alguma dificuldade, a gente tem que tentar resolver ao máximo. Pelo menos a minha família é muito unida, né? A família do meu marido também, a gente é... Ele tem uma família muito religiosa. Então, a gente tenta realmente ter uma família bem unida e ter realmente bem sinceridade. O que acontece com um a gente tenta estar participando, né? Então, a gente tenta ter uma família bem unida e participativa, né?

**ML:** E pra você assim neste vínculo familiar, você acha que os laços sanguíneos são muito importantes ou você acha que não?

**M3:** Eu acho que não. Eu acho que tem muitas amizades também, vizinhos assim, que não tem realmente nada a ver com a gente e que realmente eu acho que é mais parte da família do que, tem alguns da família mesmo, que é de sangue, que realmente não participa tanto né? Na minha rua mesmo lá, todos ali, a gente é como se fosse uma grande família realmente, né? Todo mundo tentado ajudar o outro. Se algum está com dificuldade a gente tenta ver o que um está precisando né? Minha mãe sempre passou isso pra mim, né? Se tem alguém lá e você pode ajudar, então dê o melhor pra ela, né? De repente dar o seu melhor pra realmente estar ajudando, né? Pra mim realmente o sangue não tem nada a ver, pra mim a pessoa que está ali do seu lado, a gente tenta realmente estar ajudando o máximo né? A gente pelo menos lá, nós, da nossa família, a gente está sempre um ajudando o outro. E o meu filho, pelo que a gente vê, realmente o que ele olha assim, realmente ele está sempre prestando atenção, né? Está tentando realmente, mas a gente vê que pelo menos alguma coisinha ele está aprendendo lá, né? Pelo menos ele tenta. A gente vê, ele fala: Ah mãe, meu amiguinho não conseguiu e eu tentei ajudar ele. Então, eu acredito que alguma coisinha por enquanto assim, ele está pegando as coisas boas.

**ML:** E como sua família vê a escola?

**M3:** A escola é algo totalmente fundamental pra gente né? Eu preni muita coisa na escola e pra gente é uma coisa que a gente realmente leva a sério né? Você não vem pra escola pra brincar. Você tem que ter aquele respeito pela professora, você tem que realmente buscar entender. Você não vem pra escola só pra brincar, que infelizmente hoje muitas crianças vem só pra brincar nas escolas, né? Mas pra mim, hoje eu vejo que nem aqui, o que eu pude conversar com a professora realmente eles estão muitos empenhados, né? Tanto nas outras escolas que ele estudou, realmente eu via que a escola realmente tenta ensinar o bom pra criança tentam realmente ver o que é bom pra elas. Pra mim o que o meu filho aprendeu até hoje, pra mim, nossa! Foi muito bom. Ele adora vir pra escola. Cada dia que passa ele fala: mãe, eu aprendi isso, aprendi aquilo. Então pra mim a escola realmente está sendo muito boa. Essa escola pelo menos, está sendo muito boa pra ele, né? A professora também, ajuda em tudo, né? Então eu só vi coisa boa né? Pra mim é muito boa a escola.

**ML:** Que bom! E você acredita que há relação entre o currículo da escola e da família?

**M3:** O currículo?

**ML:** O conjunto de conhecimentos que a escola trabalha, os conteúdos escolares, as disciplinas. O conjunto de conhecimentos que a escola passa, você acha que ele é influenciado pela família? Você acha que tem relação com a família isso?

**M3:** Ah, eu acredito que sim, porque a gente vê a escola realmente busca realmente passar para a criança que tem que ter uma relação entre a família e a escola. O que você aprende na família, pelo menos, você tem que realmente ver as coisas boas pra vim realmente aprender também na escola. Pelo menos a escola realmente tenta buscar realmente o melhor pra criança, né? Eu pelo menos eu vejo, que tudo que a escola realmente está buscando hoje, é realmente ensinar a criança a ser uma pessoa melhor, um futuro realmente melhor, né? E pelo que eu vejo, hoje que ele só está na primeira série, mas o que a gente espera é que ele possa ter realmente ter o melhor que a família e a escola... Eu acredito que os dois tem a ver sim. Eu acredito sim. É que eu não sei falar muito bem.

**ML:** Não se preocupa com isso. Você está falando muito bem, está respondendo tudo o que eu queria ouvir. Como os pais influenciam no aprendizado dos filhos?

**M3:** Eu acho que os pais tem que realmente demonstrar um interesse pelo estudo. Que nem, eu e o meu marido a gente estuda, a gente lê muito né? Então, meu filho, ele vê na gente aquela busca realmente por mais conhecimento e eu acredito que ele realmente ele queira estar, geralmente os filhos se espelham nos pais, né? Então, ele vendo eu, meu marido e minha família tentando realmente o melhor, a gente realmente faz, busca realmente estudar muito, a gente lê muito, ele realmente está se espelhando na gente, né? Então, eu acredito que se ele realmente, ele tem os pais realmente participando daquilo e realmente tentando incentivar ele, ele realmente tenha um interesse maior do que uma família que chega em casa e um vai assistir a televisão, o outro vai fazer outra coisa e então ele vai falar: já que meu pai não faz isso, porque eu vou fazer? Então, pra mim eu acho que se a família quer que o filho realmente se interesse mais pelo estudo, eles também tem que demonstrar um interesse melhor também, né? Não adianta você querer cobrar alguma coisa e você realmente não faz, né? Então eu pelo menos, a gente tenta mostrar pra ele, a gente tenta... Ele tem os horários dele, mas quando a gente está conversando ele está lá também participando, né?

**ML:** E vocês participam aqui da escola? Como vocês participam?

**M3:** Desta escola eu ainda não estou participando muito, né? Porque eu estava estudando e trabalhando, então desta escola, realmente que nem, a PM realmente eu aqui não conheço ainda, né? Eu venho nas reuniões da professora, da sala mesmo, né? Todas as que têm eu tento realmente, eu faço o máximo possível para estar presente, mas da PM assim, do Conselho assim realmente, hoje nem eu e nem meu marido a gente trabalha, a gente não participa em nada né?

**ML:** Vocês dois trabalham? E você além de trabalhar estuda também?

**M3:** É, eu estava estudando. Agora não. Agora essa metade de ano, eu estou mais parada. É que eu acabei ganhando um neném então, assim, eu acabei parando um pouco, que o meu neném está com um aninho. Então assim, na parte de estudar realmente assim, eu parei um pouco, por causa que está um pouco corrido, né? Mas a intenção realmente é de participar, é de mostrar realmente pra ele que a gente tem também interesse na escola né? Não adianta a gente mandar ele pra escola e ele que se vira sozinho, né? Então, ele chega, a gente senta e: Olha mãe eu não entendi isso. Então nessa parte de estar tentando ensinar um pouco mais, agora ele está um pouco mais comigo. Aí meu marido chega tarde, então, ele não consegue cobrar tanto dele. Mas assim, no que ele pode ele está lá, senta um pouquinho, tudo. Mas na parte de escola realmente eu venho mais só nas reuniões de sala mesmo, né?

**ML:** Quem participa? Seu marido ou você e por quê?

**M3:** Quem participa mais, eu.

**ML:** Você?

**M3:** Isso. Porque, hoje eu estou com o tempo um pouco mais livre né? Mas, meu marido realmente por causa do trabalho então, infelizmente não dá pra ele participar mais. Mas assim, quando ele está de férias, alguma coisa, ele sempre vem e conversa com a professora, tudo. Mas hoje mesmo, sou eu por causa do tempo um pouco mais livre né? Agora ele, por enquanto ele não está participando muito.

**ML:** Que idade tem seu filho?

**M3:** Ele vai fazer sete agora em dezembro.

**ML:** Está no primeiro ano, né?

**M3:** Está no primeiro.

**ML:** Está no começo.

**M3:** É.

**ML:** E vocês participam de algum movimento social, algum movimento na igreja, associação de bairro, qualquer outra coisa, no bairro?

**M3:** Então, na parte da igreja, quem participa mais é o meu marido, né? Que nem, nós trabalhávamos aqui na comunidade do São Pedro, né? Nós fazíamos a parte do Conselho, ficamos acho que um ou dois anos aí eu acabei engravidando e ele continuou por mais um ano. Que eu acabei engravidando do Mateus. Aí, depois ele começou a fazer parte da catequese. Então, hoje ele trabalha com a parte da catequese de adultos, né? Então, aí ele dá a parte da catequese e assim participar de Conselho da igreja eu não participo mais a nossa família participa muito da igreja, né? Então, todo domingo de manhãzinha, a gente vem pra igreja, sempre participa, sempre levo eles agora o pequenininho também, aqui na matriz, né? Então assim, da parte família a gente participa os quatro, quer dizer a família toda, né? Que a minha mãe também é muito religiosa, minha mãe, ela sempre participa, minha mãe é coordenadora da Mãe Rainha aqui do santuário, né? E assim, pra trabalhar na igreja, hoje eu não trabalho, mas o meu marido trabalha.

**ML:** E vocês já participaram assim, de movimentos de associação de bairros, de alguma coisa assim? Não?

**M3:** Não. Por enquanto, a gente nem surgiu oportunidade, mas a gente também nem estava procurando né?

**ML:** Mas, nessa igreja não tem né?

**M3:** Não sei.

**ML:** Porque sempre tem aqueles movimentos de pastoral, né?

**M3:** Então, ele trabalha mais com essa parte da catequese mesmo né? Que nem, até o mês que vem agora, ele vai entrar na pré catequese né? Mas nessas pastorais assim, por enquanto, a gente não está trabalhando, né?

**ML:** Tá! Como vocês vêem a PM? Você conhece a APM? O que você acha da APM? Qual é a sua opinião? Como que você ou você e ele vêem a APM?

**M3:** Eu assim, na outra escola que ele estudava eu, que nem, a gente sempre pagou a APM, mas infelizmente eu nunca participei, né? Porque foi realmente um tempo que eu trabalhava e estudava e nunca tive a oportunidade de participar de uma reunião. Então assim, hoje pra falar da APM, eu nem saberia falar. Eu sei que é a associação dos pais, né? Junto à escola que tenta talvez melhorar alguma coisa que está falhando. Eu não sei. Hoje em dia, eu não sei o que realmente eles fazem, né? Mas, se realmente a gente tivesse uma oportunidade, eu gostaria realmente de ver, de saber, né? Que nem, agora que eu tenho um pouquinho mais de tempo assim, eu poderia até realmente, talvez, me interessar

um pouco mais né? Mas, hoje assim eu não saberia falar sobre a APM, né? Porque eu, realmente nunca participei né?

**ML:** Entendi. E do Conselho, já?

**M3:** Também não. Nunca participei de Conselho de... Não sei também, se porque o meu filho nunca estudou assim né? Porque antes quem realmente ficava com o meu filho era a minha mãe. Então, tudo que é questão de escola, minha mãe que levava, ela que ia pra reunião. Reunião assim, que era de fazer matrícula, essas coisas, eu até saía do serviço pra estar indo lá fazer, mas reuniões de escola mesmo, eu estou participando mais este ano só, né? Então, este Conselho, essas coisas assim, realmente eu nunca participei, né?

**ML:** E na escola onde ele estudava antes tinha Conselho?

**M3:** Eu sabia que tinha a APM, né? Agora, Conselho, eu não sei, porque eu nunca, eu só realmente ia nessa... em uma duas reuniões no ano. Mas eu conversava com a professora pra ver como que realmente ele estava, mas pra realmente pra da Escola, eu nunca participei, né?

**ML:** Mas, já participaram do Conselho da Igreja né, na sua família?

**M3:** Já.

**ML:** E o que você acha mais importante seu filho aprender na escola e na família e por quê? **M3:** Eu espero que ele realmente seja uma pessoa digna, respeitadora, realmente seja uma pessoa que tenha humildade. Eu sei que na escola realmente a professora realmente dá uma educação muito boa, por enquanto, muito excelente. Ele, (...) em casa também que ele seja realmente uma pessoa educada, que hoje em dia infelizmente... Hoje, eu estou, faz uns dois meses que eu estou trabalhando com a minha cunhada, na parte de transporte escolar. Então, a gente vê o dia inteiro crianças, né? Infelizmente tem muita criança que é muito mal educada. Então, eu espero que o meu filho não seja assim, né? A gente fala "A" e criança vem e fala "B". Então, realmente as crianças hoje, estão batendo de frente com a gente, né? Então, eu espero que o meu filho seja uma pessoa mais humilde, mais carinhosa, mais educado, realmente cresça na vida, mas com humildade, né? É o que eu espero. Eu realmente, eu tento realmente mostrar isso pra ele, que não adianta ele querer bater boca com alguém aí, que isso não vai levar a nada. Principalmente sair no tapa, que muita criança hoje em dia, qualquer coisinha já vão querer bater, né? Então, eu vejo as crianças que a gente acaba carregando na pirua assim, então eu espero que meu filho realmente seja sempre do bem, que aprenda coisas do bem. E realmente, que a escola realmente passe isso também pra ele né? E também, não adianta ele sair de casa, aí vem o coleguinha acaba fazendo a cabeça dele também, né? Apesar, que infelizmente assim, tem muita criança que acaba indo pela cabeça da outra. Mas, a escola busca realmente, principalmente a professora que ele tem hoje, é uma professora que realmente impõe um limite. A criança realmente tem que ter um pouco de limite, né? Não adianta você querer soltar ela também soltar e deixar ela fazer o que ela quer. Então, eu realmente espero que a escola imponha aquele limite pra ele e que eu sei que em casa também tenho que impor que ele cresça realmente sendo humilde e tendo realmente objetivos bons na vida dele, né? Que a escola também consiga realmente, pelo menos um pouquinho passar pra ele, que eu sei que em casa eu estou passando, mas que também a escola também passe isso pra eles, né? Não adianta ele crescer e ser o todo poderoso e acabar humilhando, passando por cima de tudo, né? Então, eu espero realmente que tanto eu e a escola a gente consiga realmente trabalhar junto, né? Eu espero que ele fale melhor do que eu, porque eu morro de vergonha.

**ML:** Ah! Não. Era isso mesmo, de um modo geral. Eu já fiz essas entrevistas com dois pais e duas mães, com quatro pessoas. Daí acho que a direção das respostas, as reflexões são muito parecidas, né? Eu sou mãe também e acho que os sentimentos que a gente tem com relação a essas coisas, principalmente assim, acho que no começo da vida dos filhos né, em que a gente ainda é... Acho que é tudo muito ainda no começo, né? A gente começa a fazer essas descobertas, né? Da escola, do crescimento deles então. E as preocupações também, vão mudando com decorrer da vida, né? Nessa fase de início de escolarização é mais mesmo essa questão de aprendizagem que a gente se preocupa

mais, né? E aí depois, quando eles crescem a gente vai mudando um pouco a preocupação. De modo geral o que você falou, é a mesma direção dos pais que eu entrevistei e também, eu acho também que muita coisa foi como mãe, já senti. Sim porque agora, minha filha já está com 26, mas acho que é muito parecido. Então é isso, pode ficar tranquila. Então eram essas as perguntas, tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

**M3:** Não. Acho que o que eu penso realmente seria isso. Eu realmente gostaria de poder realmente participar mais, né? Que nem, até hoje minha mãe fala que o meu primeiro filho é mais filho dela do que meu, né? Porque realmente ela é que viveu tudo, né? Eu chegava dez horas da noite, onze horas e ele já estava dormindo né? Eu mal via ele, né? Agora já faz um ano e meio ou dois, o meu neném já está com um ano e meio, que eu estou lá realmente todo dia. Então eu sento, ele chega: Olha mãe eu aprendi a letra A, B, então assim, a gente vai ensinando, pega na mão, faz tudo, né? E o pequenininho a gente realmente agora o pequenininho eu estou curtindo um pouco mais, né? Mas, realmente assim, eu gostaria de realmente de estar um pouco mais presente, principalmente no primeiro né? Hoje assim, eu estou um pouco mais curtindo agora ele, né? Então, vamos ver se realmente... Eu sei que a minha mãe estando presente mais na vida dele, eu tenho certeza que ela passa muita coisa boa pra ele né? Hoje o que ela passa pra mim, hoje eu lembro que eu reclamava, a gente xinga tudo. Hoje eu falo: Nossa! Se ela não tivesse feito isso por mim, né? Eu lembro das coisas. Nossa! A minha mãe porque ela fez isso né? Aí hoje eu falo: Eu quero fazer o melhor ainda mais pro meu filho né? Então, eu não sei. Eu espero realmente tentar fazer um pouquinho, tentar realmente fazer pelo menos um pouco do que ela fez por mim né? Infelizmente, a gente trabalha com mais de sessenta crianças, mais até, na pirua. E hoje a gente olha assim aquelas crianças tão... Que hoje os pais realmente não ficam com as crianças né? Mãe e pai saem cedo e eu vejo eles falarem: Ah! Eu queria tanto que minha mãe ficasse comigo! Aí dá aquele aperto. A gente fala: Tadinhos, né? Mas, a gente realmente tenta falar, conversar: A gente fala: Não. Realmente eles estão fazendo pra melhorar pra vocês. Mas a gente vê que bate um pouquinho da saudade neles, né? Mas, vamos ver né? A gente espera que realmente as crianças sejam pessoas do bem, né? Acho que é isso.

**ML:** É muita luta né?

**M3:** É.

## Entrevista com M4

**ML:** O que significa a família pra você?

**M4:** A base, né?

**ML:** A base?

**M4:** A base de tudo. É essencial, né? A coisa mais importante pro ser humano acho é a família, né? É a base de tudo.

**ML:** E família pra você assim, são os laços de sangue? O que é pra você ser família?

**M4:** Não é só os laço de sangue. É tanto que... tanto os laços de sangue, mas a gente constitui também em relações que familiares... Assim, a gente vive como família bem mais do que mesmo os familiares de sangue, né? Porque eu mesmo tenho o exemplo de ter amigas que são muito irmãs assim, companheiras, amigas. É mais do que meus próprios irmãos que estão longe. Principalmente a gente que fica longe da família de sangue aqui mesmo no Jaraguá, sou só eu, meu esposo e meus dois filhos, então a gente se apega a outras pessoas e forma dessas pessoas nossa família, né? Então é, o de sangue, lógico, é muito importante. Mas também os amigos, colegas, conhecidos, a gente vai se apegando e vai fazendo parte da nossa família. Vai formando uma família, né?

**ML:** Como a sua família vê a escola?

**M4:** É um referencial da educação pra lá fora, né? É profissional. Ela é responsável pela educação profissional das nossas crianças, né Mas a família que é responsável pela educação, pela formação da criança. A escola é essencial, né? Acho que é, por que geralmente, muitas famílias elas responsabilizam a escola pela... Como é que eu digo? Dos problemas da criança. A criança está com o problema e eles acham que a escola é sempre que é culpada. Que é a escola que não é boa, a escola que é responsável, que a escola que não tem segurança. Tudo é a escola, mas geralmente é a família que é responsável por isso, né? A família que não procura saber como é que está, o porque que seu filho está, o que ele está fazendo, como ele está agindo. Geralmente, essas conseqüências lá de fora, vem refletir dentro da escola que é onde eles passam mais tempo.

**ML:** E você acredita que tem relação entre o currículo e família?

**M4:** Sim. Currículo, você diria do que? De notas?

**ML:** É. Dos conhecimentos escolares. O conjunto dos conhecimentos escolares. Você acha que esse conhecimento é influenciado pela família? Que tem a ver os conhecimentos escolares com a família em algum ponto?

**M4:** Acho que sim. Acho que tem sim, porque aqui eles dão matérias, mas cada família traz sua própria cultura, né? Traz seu próprio jeito de viver. Eles aprendem aqui. É lógico que eles aqui ensinam muita coisa, né? No currículo deles com as matérias, né? Mas a cultura mesmo, de vivência, de como ver, de respeitar é de família, né? A família que tem que ensinar, então tem que haver uma certa... um certo respeito da família para escola e da escola para com a criança também, com a família né? Porque a criança tem um jeito, uma cultura, tem uma origem, então ela tem que ser respeitada também, né? Então, eu acho que tem muito a ver sim. A família (...)

**ML:** Não, é isso mesmo. Pode ficar tranqüila. Está respondendo exatamente o que eu esperava, a resposta do conteúdo que eu esperava com essa pergunta aqui. Como você acha que os pais influenciam no aprendizado dos filhos?

**M4:** Eu acho que ajudando né? Eu acho que numa desculpa às vezes o pai diz: Ah! Eu mas não sei ler. A criança chega em casa: Ah! Me ensina a fazer a lição. \_ Eu não sei. Você não sabe que eu não sei. Eu não tenho tempo. Se vira que a escola é que tem que ensinar. Eu já ouvi muitas vezes. Eu já ouvi em porta de escola, né? Ah! Professora ganha pra isso e depois quer que a gente que ensine. Fica mandando as lições pra gente ensinar em casa. Quer dizer, eles acham que a criança tem que aprender

só lá na escola. Não pode, que eles lá não tem que influenciar. E a gente influencia muito, porque a gente vai conversando, vai ensinado, tirando dúvida, que a criança tem muita dúvida. Que as vezes até o jeito de aprender é outro, né? Às vezes tem um irmão mais velho que sabe um pouquinho mais vai e ensina e eu acho que é isso. A família influencia muito e tem muito a contribuir. Que é responsável pela aprendizagem da criança. Família eu acho que é, como eu te falei que é a base, porque tem que dar o sustento, né? A base de apoio. É o apoio né? Nesse caso seria o apoio da escola.

**ML:** Vocês participam da escola de seus filhos? Como?

**M4:** Na verdade a gente participa sim. Venho nas reuniões, nas festinhas, nos eventos. Tudo que a escola proporciona e convida eu participo. Procuo estar sempre presente, porque é parte dele, né? Ele aqui também, a criança fica contente quando a mãe pode vir participar, dos eventos escolares que ela está envolvida. Então pra ele é muito bom, a gente tirar esse tempinho pra valorizar, como que eu diria? Valorizar a atividade, que eles fazem. Agora mesmo vai ter a feira cultural. Então eles ficam um tempão, uns dois meses planejando, fabricando, o objetozinho! Eles sempre chegam em casa falando o que fez, aquela coisa. Aí chega no dia da exposição a gente: Ah! Eu não posso ir ver! Então, eu acho que é muito frustrante para a criança, né? Então, eu venho nas reuniões, venho nos eventos, eu já fiz parte do Conselho e saí justamente por causa da reunião não dava, não estava batendo, não dava pra mim vir, aí sai por isso, mas eu procuro sempre estar presente, o que a escola precisar está sempre...

**ML:** Quem participa você ou seu marido? Qual dos dois participa mais? Por quê?

**M4:** Só eu. Sempre foi assim, desde o mais velho, porque ele sempre trabalhou a noite, sempre estava dormindo, sempre estava cansado e não acordava no horário então sempre tinha que ser tudo eu. Eu sou a responsável por isso.

**ML:** Então você tem filhos mais velhos?

**M4:** Tenho. Tenho uma de vinte e três, um rapaz de vinte e a Letícia de dez.

**ML:** Esses outros estudaram aqui?

**M4:** Não, estudaram no AMA. Que a gente mudou pra cá eu eles estavam... Eu vim e não encontrei vaga, né? Aí eles ficaram no AMA, aí lá nunca foram chamada e ficou. A Letícia que ficou três anos no EMEI aí veio pra cá. Faz três anos que ela está aqui.

**ML:** E vocês participam de algum movimento assim, social no bairro? Associação de pais, algum tipo de Conselho, de segurança, de saúde ou de qualquer outra coisa? Você e seu marido, sua família? Vocês participam ou não?

**M4:** Não. A gente participa assim, de um social que a gente faz só lá na igreja, né? Que a gente tem os encontro de casais, que aí a gente tem o nosso grupo que a gente se encontra todo mês. A gente sempre vai... como eu te falei como uma família que a gente formou, porque a gente vai todo mês se reúne, vai todo mês vai na casa de um. Então, a gente vai criando laços né? E eu gosto assim, voluntária, quando tem trabalho na creche além do Padre Antonio aqui, eu sempre faço, no orfanato quando precisam me ligam. Trabalho voluntário, eu gosto de fazer. Quando eu estou disponível, eu sempre faço.

**ML:** Você trabalha?

**M4:** Não.

**ML:** Como vocês vêm a APM?

**M4:** É uma boa ajuda assim, pra escola, né? Muita gente fala que a escola não precisa da APM, porque o governo já dá o dinheiro. Eu vejo muita gente criticar, né? Eu, da minha parte, eu contribuo porque eu sei que é um dinheiro que vai ser usado dentro da escola e pra melhoria deles, né? Então, eu acho muito razoável, né? Eu sempre paguei. Sempre que meus filhos estudaram, eu sempre paguei.

**ML:** Aqui também se paga?

**M4:** Aqui logo na matrícula, no ato da matrícula, eles cobram aquela taxa e pronto. É só o que eles cobram. Então eu acho justo e acho indispensável pra escola né? Porque é uma maneira de adquirir outras coisas pra escola que o governo não dá, né? Então, a APM ajuda bastante.

**ML:** E do Conselho, você participa ou já participou?

**M4:** Já participei, mas justamente saí por causa das reuniões que não batia o horário. Eu trabalhava de quarta e a... Eu trabalhava de quarta e as reuniões eram justamente de quarta.

**ML:** Ah! Tá.

**M4:** Aí nunca dava certo.

**ML:** Você sempre participou assim, do Conselho?

**M4:** Sempre. Quando dos outros, quando os meninos eram pequenos, na escola. Por exemplo, eu morei em Embu das Artes, fiz parte do Conselho, fiz parte do movimento pela escola, amigos da escola, (...). Sempre fui...

**ML:** Participativa?

**M4:** Sempre fui participativa, na escola. Sempre gostei de ver o que estava acontecendo. De acompanhar, né? Não é justamente ver o que está acontecendo, né? De acompanhar, né? Porque quando a gente vai na escola a gente conhece os coleguinhas. Fica conhecendo... Fica mais fácil, né? Não sei por que assim, a gente vê, começa o ano e termina o ano e tem pais de crianças na última reunião de pais perguntando: Fulano estuda aqui? Quer dizer, começou o ano e acabou o ano e você não sabe qual é a turma do seu filho, não sabe o nome da professora do filho, não sabe em que sala seu filho estuda. É complicado, né? Aí qualquer coisa, aí dá problema lá fora e a responsável é a escola! Sempre acontece isso. Já vi muito, final de reunião, última reunião chegar pai procurando se a criança estudava na sala.

**ML:** O que você acha mais importante seus filhos aprenderem? O que é mais importante aprender na e na escola e o que é mais importante aprender na família e por quê?

**M4:** Os dois.

**ML:** Sim mais pra escola qual que você acha que é a principal função e qual a principal função da família neste aprendizado?

**M4:** É como eu te falei, a função da escola é educar, né? Como que eu diria? Pra... Como que eu vou por a palavra agora? Que a escola tem objetivo de educar pra vida mesmo, né? Pra profissão, por exemplo. Até mesmo a família dá educação de como ele viver dentro daquela sociedade, né? Porque realmente são os pais que vão educar pra sociedade, de como ele tem que se comportar na sociedade, porque a partir do momento, a escola já é um mundo diferente do nosso, né? Porque lá nós temos nosso jeito de ser. A família tem sua cultura, seu jeitinho de ser, mas que a gente tem que ensinar eles que eles não vão viver nesse mundinho, que lá fora tem um mundo maior. Começa pela escola, que ele já começa a conviver com outra educação, com outro jeito. Que cada criança tem sua educação, né? Cada pais dá uma educação diferente. Então, quando junta tudo, a escola tem que se rebolar pra manter a disciplina ali dentro de tanta educação diferente de tanto pensamentos diferentes. É isso que eu queria falar assim, porque a escola é difícil educar porque a criança já vem com a formação formada, já vem formada de opinião que é a opinião da família que está ali sempre: não é assim, tem que ser assim, tal... Aí ela chega aqui dentro, aí vê outra criança com outra opinião diferente da dela que não é bem aquilo, então já é complicado, né? Pra escola ter que lidar com toda essa situação, né? Situação de formação diferente, de formar cidadãos. Que aqui, a escola forma realmente, forma cidadãos né? Pra vida também. Que a escola até que agora está bem diferente, antigamente a escola era o que? O objetivo era de ensinar a ler e escrever. Só! Ensinou a ler e escrever, pronto, né? E era isso aí e correr atrás. Agora não, já tem mais... A criança tem oportunidade de pensar, de conviver, de... Tem

mais opções dentro da escola da criança de se expressar. Antes era mais difícil. Antes a criança não se expressava muito, né? No meu tempo que eu estudei, era mais professora autoritária era aquela parte lá, pronto e a gente só obedecia. Agora não. Agora já tem uma comunicação. Só que eu acho que deveria, assim...É bom essa, como é que eu diria? Abertura que a escola dá pra criança se expressas, pensar né? Expor seus pensamentos, mas aí muitas vezes eles, como é que eu diria? Vão longe demais, né? Abusam até, disso pra... Tem coisa que não está mesmo certo na escola né? Muitos fazem e acham que está certo e muitos tem apoio em casa, né? Muitas crianças fazem o que querem dentro da escola e professora quando manda reclamar, o pai ainda acha ruim. Acha que a escola está errada. Que a escola não pode punir. Ah! O que eu diria é isso: A escola não pune mais, deixou de punir o aluno de alguma forma. Não sei assim, eu acho que isso aí tem muito problema agora, a escola está tendo muito problema, por causa disso. Porque a escola não pode, o professor não pode mais, punir o aluno, não pode mais suspender, não pode fazer nada, porque o sistema protege a criança de alguma forma assim, aí eles perderam o respeito pelo professor. Eu acho que isso complica um pouco, né? Perde um pouco o respeito pela escola também. Nem sei, acho que eu me perdi aí, mas é...

**ML:** Não. Mas é isso mesmo. Eu estava perguntando o que era mais importante a família ensinar e o que era mais importante a escola ensinar.

**M4:** Os dois né? Acho que tem que haver um acordo. O pai tem que concordar com a escola, né? Porque a escola, porque eu acredito que a escola não vai passar nada pro teu filho, que não seja bom, né? Eles não vão dar aqui, coisas que vão prejudicar seu filho. Eles são formados, tem uma estrutura para isso, né? Estão trabalhando com seres humanos, com gente de opinião em formação. Então, é muito importante o apoio da família pra escola, né? E a escola como eu falei no começo, apoiar também a criança, o jeito da criança. Porque tem criança que é mais tímida, tem criança que é... Às vezes até outros até zombam do jeito da criança ser, da religião. Tem muito isso, né? Então, é muito importante os dois andarem de mãos dadas, escola e família, para que a criança tenha uma boa formação, que seja um bom cidadão, pra que seja um bom, é... Como que eu diria? Profissional. Pra que a criança cresça respeitando o direito dos outros. Eles têm que saber onde começam, quais são os seus direitos e quais seus deveres. Porque todo mundo que tem direito, também tem deveres. Então, a gente tem que ensinar isso pra eles, né? A gente tenta passar direitinho, quais são os direitos, quais são os deveres. Que o espaço dele termina, quando começa o do outro e pra que eles se tornem bons profissionais tem que a escola e a família tem que andar de mãos dadas. Acho que tem que ter os dois juntos.

**ML:** Então, obrigada.

## **Entrevista com M5**

**ML:** São dez perguntas. Eu vou dizer pra você quais são e aí, depois eu faço de novo pra você responder. Então tá, são dez: a primeira é, o que significa família pra você? Como sua família vê a escola? Se você acredita que há relação entre currículo e família? Como os pais influenciam o aprendizado dos filhos? Você participa da escola do seu filho e como? Se você é casada, quem mais participa, o pai, a mãe e por quê? Vocês participam de algum movimento social, associação de bairros, alguma coisa aqui no bairro? Se sim, qual? Como vocês veem a APM, você e sua família? Se vocês participam de algum conselho, qual o conselho? E o que você acha mais importante o seu filho aprender na escola e na família? Quais são os aprendizados que você acha que é mais importante a escola dar, e qual mais importante a família dar? Tá? Então são essas dez perguntas... Tudo bem, pra você?

**M5:** Tudo bem.

**ML:** Então, tá bom. Bom, o meu nome é Malu! (risos) Acho que eu nem me apresentei! (risos). Eu falei meu nome?

**M5:** Falou, falou!

**ML:** Ah tá! Então, é... A primeira pergunta, então: o que significa família pra você?

**M5:** Ah, pra mim, família é tudo, né?! (risos) Eu acho que eu sou, não querendo me gabar, mas eu sou uma mãe muito dedicada sobre a minha filha. Eu só tenho uma filha, só, mas não é porque eu só tenho uma que... Igual, por exemplo, não é que você só dedica a ela, porque você só tem uma, uma filha, então por isso que tudo é certinho e tal, faz assim, tal e tal, tudo pra você é certinho. Muita gente já viu e também já falou isso, “talvez você passe muito a mão na cabeça”. Mas, não é passar a mão na cabeça, é ensinar pra ela o que é certo, o que é errado, chegar em casa, é fazer lição. Ser tudo organizado. Eu trabalho, né, e procuro sempre estar vindo nas reuniões, sabe? Eu tenho um acesso muito “boa”, então eu estou ali, conversando com ela, entro mais cedo, faço o possível. O dia que eu não venho na reunião é porque, mesmo, não teve como. Eu fico até... Eu mando alguém, mas tem que estar alguém participando, que ela cobra bastante, né? Desde pequenininha que ela fica assim na creche, então sempre eu fui participativa, até mesmo a tia lá, fala assim: “ah você é muito participativa”, tal, em tudo. Eu sempre gostei. Eu acho que família é tudo. Então, pra você dar uma boa educação pro seu filho, você tem que ser uma boa mãe. Eu acho isso, né, eu não sei...

**ML:** E como a sua família vê a escola?

**M5:** A minha família... Você quer dizer assim... Porque minha família é só meu marido, eu e minha filha. Ah, é muito importante...

**ML:** É? Pra ele também?

**M5:** Pra ele é muito importante, ele... Sabe? Tudo dele, se ele pudesse fazer mais, né? Porque ele ajudando a escola, assim... Ele está fazendo um bem pra filha dele, né, também. Não só pra escola, né? Ele é uma pessoa muito... Ele é igual eu mesmo, eu vejo. Porque, talvez, se eu visse de outra forma, eu não estava nem aí, né? Porque acontecia, porque não acontecia... Eu não dava importância... Então, é isso.

**ML:** Você acredita que tem relação entre currículo e família?

**M5:** Aí... Assim, como assim?

**ML:** É... Os saberes da escola, você acha que são influenciados pela família? Assim, aquilo que a escola ensina, aquilo que é ensinado aqui?

**M5:** Ah, uma parte eu acho que sim. Uma parte, outras não.

**ML:** Que partes?

**M5:** Eu acho assim, que o povo fala assim: “ah, a educação vem do berço”. É do berço. A escola ela está aqui... Um bom currículo, é lógico, você vai ter um bom currículo, você vai ter presença em qualquer lugar, né? Então, o povo acha que a escola, é... A criança tem que ser... “ah, você não está na

escola, é por isso que é mal educado assim”. Mas, eu acho que não é assim, não é bem assim. A escola está aqui, lógico, pra ensinar, pra te ajudar, só que você em casa, você também tem que estar ali ensinando, ajudando, ensinando como que é. O que é certo, o que é errado, né? Eu acho assim.

**ML:** Como você acha que os pais influenciam o aprendizado dos filhos?

**M5:** Eu acho que tem que estar presente em tudo, em tudo. Aí, assim, chegar em casa, é prestar atenção nas lições, ver o que está escrito, sabe? Estar participando de alguma, de alguma não, quase todas, mesmo que não puder vir, mandar alguém de sua confiança, parente que tenha tempo, porque tem muita mãe que não tem tempo, né, de estar vindo em reunião. Sempre estar procurando saber como o meu filho está, como não está. Eu acho isso.

**ML:** Vocês participam da escola da sua filha? Como?

**M5:** Eu participo através de assim, de reunião. Sempre que eu sou chamada, quando tem alguma coisa assim de reunião, eu procuro vir, me informar, dessa forma assim. Eu participo assim, sobre reunião, alguma coisa que precisar, assim, na escola, sabe? Inclusive assim, eu vou falar uma parte que eu acho que você vai até perguntar, sobre a APM, da minha filha. Eu não... Esse ano foi um ano muito difícil pra mim, porque eu... Não sei se é porque no ano passado, no dia 28 de agosto, eu perdi meu filho com nove meses, então foi uma coisa assim... Foi uma coisa esperada, sabe assim? Esperava assim, não de perder ele, porque eu me programei em ficar grávida, mudar de casa e tudo, então a gente, sabe, pegou dinheiro emprestado pra poder mudar de casa, pra construir rápido, pra dar um ambiente melhor pra eles, sabe? Que lá onde eu morava era só dois cômodos. Então, aí, já no fim da gravidez, trabalhei a gravidez, eu tinha uma gravidez excelente, eu ia pra reunião e tudo, mesmo assim, eu grávida, nunca deixei de participar, mas ele morreu, por falta de, faltou... Eu tive uma... Aliás, nem foi isso que você me perguntou, mas isso aí, eu estou te respondendo pra você saber o por que que eu não participei assim, muito da escola esse ano, né? Em termos de APM, essas coisas, eu não participei. Então, eu fiquei muito atarefada em termos de dívidas, né? Aí, não deu muito pra mim participar. Na APM eu não participei esse ano não. Tanto no EMEI que a minha filha estudou, o ano todo, mas esse ano não deu, realmente não deu pra mim participar da APM.

**ML:** Ela está em que ano?

**M5:** Está na primeira série.

**ML:** Quem participa mais? Você, o pai dela? Por quê?

**M5:** Sou eu. Ó, o pai dela é um pai assim: ele... Se está faltando alguma coisa: “pai, está precisando disso na escola”. “Vai, minha filha, mande a sua mãe comprar”. “Pai, tem que levar isso”. “Vai, minha filha, mande sua mãe comprar”. Então, ele é sempre assim. Meu marido tem um barzinho, né? Então, eu não sei se você sabe que isso prende muito, sabe? Ele lá nesse bar. Porque se ele não trabalhar, a gente não consegue pagar as dívidas e nem come, né? (risos) Então, ele acha assim, ele dedica muito ao serviço dele pra dar assim, uma vida melhor pra ela, né? Aí, então assim, ele nunca... Quase nunca participa em termos de reunião, mas sempre está incentivando, né, ela a ser uma boa aluna, a obedecer, mas participar de reunião só eu. Eu trabalho e venho pras reuniões. (risos)

**ML:** Você trabalha com ele ou não?

**M5:** Não, não trabalho. Eu trabalho aqui na creche.

**ML:** Tá. Vocês participam de algum movimento social? Associação de bairros, igrejas, algum movimento?

**M5:** Não...

**ML:** Não?

**M5:** Assim... Na igreja, tem uma igreja lá, que eu andei até... Então, esse ano, na minha vida, foi tudo muito, assim, um pouquinho complicado por causa disso. O ano passado, até que eu estava participando, sabe? Eu estava participando lá da igreja, lá, perto de casa. Eu estou morando na Chica Luisa, então tem uma igreja lá que eu participava, mas esse ano, realmente eu não participo.

**ML:** E também nunca participou de associação, essas coisas?

**M5:** Não.

**ML:** Nem pastoral, nada?

**M5:** Na Pastoral já! Participo assim, minha filha, porque assim, na pastoral antes, eu ia mais, só que agora mesmo quando chega o final de semana, aí eu tenho que lavar, passar, cozinhar, aí, às vezes assim, eu não vou, mas como a minha irmã não trabalha, eu procuro sempre estar mandando a minha filha. (risos) Até mesmo, mesmo eu não indo, ela é como uma segunda mãe da minha filha, então sempre eu estou mandando ela ir: “ó mãe, deixa eu ir”. Até mesmo pra igreja, né? Quando eu não vou, eu vou umas três vezes no mês, pra igreja, mais ou menos. Antes, eu ia todo domingo, então acho que isso mudou muito, sabe, minha vida, depois que meu filho morreu, eu afastei um pouquinho mais, mas eu preciso voltar, porque eu sei que não é assim, né? Mas eu preciso estar voltando pra igreja e da Pastoral também, mas eu procuro, mesmo que eu não vou, eu mando ela ir, né? (risos)

**Malu:** Que Pastoral que é?

**M5:** Ali, da... Eu não sei como é que chama a igreja. Aqui da... Não tem a Chica Luisa, que é aqui perto do kibe?

**ML:** Sim, mas é... Porque tem várias Pastorais. Tem da juventude... Vários tipos de Pastorais, né? Que Pastoral que é essa que você participava?

**M5:** É da juventude, do “coiso” aqui, da Chica Luisa.

**ML:** Ah, tá. É... Como vocês veem a APM?

**M5:** Como que eu vejo?

**ML:** É.

**M5:** Em termos assim de ajudar e tudo? Eu acho bom, sabe? Eu acho assim, que não pode estipular o preço. “Ah, você tem que dar tanto esse mês”. Porque, e o dia que você não puder dar? Não é não? Assim, você ser obrigado a dar tanto. Mas, eu acho importante dar, contribuir com a APM, pelo menos num pouco. Ao menos, você tem R\$ 5,00 e fala: “Ó, toma aqui R\$ 5,00”. Porque já pensou, todo mundo, são 600 alunos aqui, vamos supor. Cada um trazer R\$ 5,00 no mês, todo mês, já é uma boa, né, todo mundo trazer. Então, assim, eu acho muito importante quem puder ajudar, estar sempre ajudando.

**ML:** E de conselho, vocês participam ou já participaram de algum conselho?

**M5:** Eu já participei.

**ML:** É?

**M5:** É, lá da escola da minha filha, do EMEI. Eu participei o ano passado. Eu grávida, eu participava do conselho.

**ML:** Tá. E foi a única vez que você participou foi o ano passado? Antes você...

**M5:** Não, antes eu participava também. Antes de eu ficar grávida, eu participava do conselho. Na creche, a minha filha ficou na creche um ano e dez meses, mais ou menos, com um ano e dez meses ela entrou na creche, pra eu poder trabalhar. Aí, até aí eu demorei a arrumar serviço. Aí depois, eu participava de tudo, da APM, participava de tudo aí da creche. Do conselho... Eu participava de tudo.

**ML:** O que você acha mais importante a sua filha aprender na escola e o que é mais importante ela aprender na família?

**M5:** Ai, na família, eu acho que ela tem que ser educada. Educação é tudo. E, pra aprender na escola, educação também. Não só ser educada, eu quero que ela seja uma boa aluna, sabe? Eu sempre exigi muito dela, eu pego muito no pé dela, tanto que ela é esforçada e eu pego no pé dela. Eu acho

importante isso, a educação, né? Ser uma pessoa educada... Aprender coisas boas, né? Porque, por mais que você... Porque eu acho assim, eu não sei, né, mas eu acho assim, que tem tanta gente que teve estudo, estudo, estudo, estudo, estudo, às vezes é ladrão, rouba e tudo. A família deu um bom estudo, estudou em escolas sei lá das quantas, escola particular, aí, às vezes o povo ainda recrimina assim, que: “ah, é porque estudou em escola pública, não teve educação.” Os pais, é tipo assim, é... Vamos supor, favelado, o povo tem mania de falar: “é favelado, então não tem educação”. Mas, eu não penso assim, eu acho que a educação vem de casa, sabe? Se você mora, não importa o lugar que você mora, você ensinando para o seu filho o certo, o que é certo e o que é errado, ele pode participar, ele pode ir pra uma escola que só tem marginal, sabe? Ele sabendo o que é, eu acho que ele não vai entrar, né?

**ML:** E você acha que isso é a família que faz?

**M5:** Eu acho que a família faz. A família, a escola também ajuda em alguma coisa, é lógico, né? Mas, eu acho que é a família. Levando pra igreja, né? Seja qualquer a religião, não importa a religião, estar sempre na igreja, ensinando em casa o que é certo e o que é errado... Eu acho isso.

**ML:** Ah, então ótimo, já foi as dez perguntas.

**M5:** Já?

**ML:** Já, acabou! (risos) É tão rápido, né? Tem alguma coisa que você gostaria de falar, (nome da mãe)?

**M5:** Então, assim, sobre a escola... Sobre a escola?

**ML:** É, de um modo geral. Sobre a escola, sobre as coisas que eu perguntei, enfim...

**M5:** Sobre a escola, você me perguntou o que eu achava da escola, né? Eu só acho uma coisa, que eu acho aqui uma escola muito boa, sabe? Não tenho... As professoras então, adoro a professora da minha filha, tanto que ela ama a professora! Que é aquela professora... Tanto que no ano que vem, eu queria que na 2ª série fosse ela, mas não é eu que escolho. Porque tem professora que força mesmo, que pega no pé, e eu gosto dessa professora que pega no pé, que faz a criança, sabe, aprender mesmo, não dá moleza, né? E ela é uma pessoa muito boa. Eu só acho aqui, que teria que ter alguém pra estar olhando as crianças no pátio, principalmente essas crianças de 1ª série, né? Assim, talvez elas ficam muito solta, né, não tem ninguém. Às vezes, uma criança bate, se machuca, briga, às vezes vem machucada pra casa, sabe? Igual uma vez, eu nem questioneei, minha filha levou uma queda tão feia, ela foi toda machucada pra casa, e ninguém viu, sabe? Então, assim, eu achei um pouco, meio... Ninguém está... Ter pelo menos duas pessoas, pelo menos essas pessoas menores. Os grandões não que sabe se virar, né? Igual, minha filha tem sete anos, ela é enorme, só que é bobinha ainda. Às vezes, alguém bate, né? Como o lanche, várias crianças que um grandão vai e pega o lanche dela, come... Então, eu ensinei pra miha filha assim, sempre ela está falando pra mim tudo o que acontece, eu acho muito importante isso. Não importa... Eu falo pra ela assim: “se uma pessoa te chamar e falar que você é linda, você tem que chegar e falar pra mãe.” Então, eu procuro... Tanto que se uma pessoa chegar e falar: “mãe...” Ela chegar em casa e: “mãe, sabia que a professora falou assim pra mim, Rafaela, você foi muito inteligente!” Ela chega lá em casa e me fala. Tudo, tudo, tudo, tudo, desde novinha. Às vezes, minhas irmãs falam: “ai Rafaela, tudo você tem que contar pra sua mãe” E eu falo: “pode deixar, tudo ela tem que contar pra mãe dela.” Porque ela tem que confiar na mãe dela, se ela não confiar na mãe dela, em quem ela vai confiar? Não é?

Aí, isso, então. E ela não mente, eu sei que ela não mente. Sabe quando você sabe que a criança não mente pra você? Então, eu sei que ela não mente, então tudo o que ela fala pra mim, eu acredito, sabe? E eu só acho ruim isso, mas em termo de professor, maravilhosa! Não tenho o que reclamar não, não tenho o que reclamar.

**ML:** Que bom, fico feliz. Ah, então era isso. Quero te agradecer, obrigada, viu, por ter vindo. Você estava trabalhando, veio correndo, né?

**M5:** É... Não... Porque eu cheguei em casa, torci toda a roupa, né? Coloquei a minha roupa no varal, que eu cheguei em casa, coloquei a roupa no varal e depois falei: “agora, eu vou lá!” Ainda deu tempo,

que eu entro 07h30 e saio 4h30. Aí, minha casa como não é muito longe, dá pra ir a pé, é lá perto do kibe, aí então é pertinho. Deu pra vir!

**ML:** Ah que bom! Obrigada viu, obrigada por você ter vindo!

**M5:** De nada, imagina...

## **Entrevista com M6**

**ML:** Então, [nome da entrevistada], eu não sei se o (nome do coordenador) explicou o objetivo da pesquisa...

**M6:** Ele falou que era uma pesquisa pra saber da escola, família e escola, escola e família. Só isso que ele me explicou...

**ML:** É isso mesmo. Eu estou há 2 anos fazendo uma pesquisa aqui, com os pais aqui da escola, dos alunos da escola, e na primeira etapa, eu apliquei questionários nas turmas de 1ª a 8ª, com o objetivo pra identificar um pouquinho qual que era... O que a família achava que a escola devia ensinar e o que achava que a família devia ensinar. Pra identificar um pouquinho quais eram os papéis da escola, quais eram os papéis da família, na visão dos pais, né? E aí, a gente teve cento e tantos questionários analisados e, agora a gente está na segunda etapa que é identificar um pouquinho as formas de participação da família na escola. E daí, são 10 perguntas que eu vou fazer. Eu vou ler antes, pra você ver quais são as perguntas e queria saber se você se incomoda que eu grave a resposta?

**M6:** Não, não! (risos)

**ML:** Tá, ótimo! É porque eu não consigo escrever na velocidade que fala, então a gente perde, né? Então, pra não correr o risco, eu gravo, depois eu ouço e transcrevo tudo, tá? Bom, as perguntas são as seguintes: são 10 perguntas e a 1ª delas é: o que significa família pra você? A outra é: como a sua família vê a escola? Se você acredita que há relação entre currículo e família? Como os pais influenciam no aprendizado dos filhos? Se você participa da escola dos seus filhos, ou o seu marido, e como? Quem de vocês participa e por quê? Se vocês participam de algum movimento social na região? Como vocês vêem a APM? Se vocês participam de algum conselho, qual o conselho? E o que você acha mais importante seu filho aprender na escola? E o que é mais importante ele aprender na família e por quê? Tá? Então, são essas as perguntas.

**ML:** Bom, então, a primeira é... Bom, tudo bem pra você responder?

**M6:** Tudo! (risos)

**ML:** Então, a primeira é: o que significa família pra você?

**M6:** Bom, pra mim, a família é a base de tudo, né?! Você tendo uma família estruturada, que hoje é difícil, né, você é alguém. Você cresce sendo alguém, você será, eu acredito, uma pessoa boa, responsável, dependendo do que o pai e a mãe passar pra você, né? Eu acho que é isso. Família é pra onde você pode correr, pra quem, principalmente pai e mãe, pra quem você pode pedir ajuda, educação. Tudo o que você precisar tem o pai e a mãe. Entao, se você não tiver pai e mãe fica difícil.

**ML:** Então, você acha que família é mais esse laço de sangue, assim...

**M6:** Sim, sim. Em todos os sentidos, assim. Família é que está presente em tudo. Em todos os momentos, tristes, alegres, em tudo. Eu acredito assim, porque eu cresci assim, minha mãe, meus pais sempre participaram da minha vida e dos meus irmãos, então, a gente sempre... Minha mãe sempre participou da escola, assim, participando das reuniões, sempre, nunca faltou em nenhuma, tudo o que precisasse pra gente a gente tinha, graças a Deus! E assim, foi até a gente se formar, no colegial, que foi até onde nós três, eu e meus irmãos, estudamos.

**ML:** Como a sua família vê a escola?

**M6:** Assim, minha família, mas em que sentido, assim? Toda? Ela toda?

**ML:** Não. É mais você... Você mora com o pai do seu filho?

**M6:** Não. Não.

**ML:** É você e ele? Você e sua filha?

**M6:** Eu e minha filha.

**ML:** Ah, você e sua filha, é uma menina?

**M6:** É.

**ML:** Ah, tá.

**M6:** Eu moro com meus pais, assim, eu tenho a minha casa no mesmo local, mas é minha e dela. Então, sou só eu.

**ML:** Tá. Então, aí no caso, é você. Como é que você vê a escola?

**M6:** Ah, mudou muito. Mudou muito e acredito que pra pior, assim, principalmente o estudo. Eu estudei aqui, da 4ª série até a 8ª, essa escola era a melhor da região. Minha mãe teve que mentir o endereço na época, pra conseguir vaga aqui, porque era muito difícil. Nossa! Os professores eram ótimos, ótimos, todos, a maioria estudava, se formou na USP, então eram ótimos professores. Então, hoje assim, quando eu vou prestar um concurso o que cai lá, eu sei porque eu estudei há vinte e tantos anos atrás. Então, se fosse o ensino de hoje, nossa! Eu não conseguia fazer uma prova daquelas. É muito... Eu acho que caiu muito. Hoje, não tem livro, eu vejo pela minha filha. A professora passa tal e tal lição pra ela, eu queria aprofundar mais, por quê? Eu não tenho mais meus livros, se eu tivesse os meus livros, até eu ia lá, corria neles e tentava lembrar alguma coisa. O pouco que passam pra ela, que eu acho muito pouco... E eu acho assim, um livro faz muita falta, coisa que não tem mais na escola, livros. As datas comemorativas... Pergunta pra uma criança quem descobriu o Brasil? Não sabe. Que dia é a proclamação da República? Não sabe. Não sabe! Não sei por que aboliram isso do ensino. Eu não sei, eu acho absurdo! (risos)

**ML: Legal você falar isso... Você acredita que há relação entre o currículo e a família?**

**M6:** Mas, currículo, assim... Eu não entendi.

**ML:** O currículo da escola, os conteúdos da escola. O conjunto de conhecimentos que a escola trabalha, você acha que ele é influenciado pela família? Você acha que existe relação entre uma coisa e outra?

**M6:** Ah, sei lá, porque hoje as mães e os pais correm tanto, vai ver que... Eu acredito até que sim, porque é tudo tão pouco. Que mal esses pais que trabalham tem tempo de sentar com o filho pra fazer lição, então eu acho que quanto menos coisa tiver melhor pra eles, ou pras crianças, eu sei lá o que se passa na cabeça deles. Eu vejo assim, quando eu venho nas reuniões são poucas mães, quando a mãe vem, vem correndo, porque deixou panela no fogo, porque tem não sei quantos filhos pra buscar nas outras escolas e assim vai. Não senta assim, um pouquinho que seja pra escutar um pouco lá o que a professora tem pra passar, e geralmente é só dos filhos, das crianças que tem mais problemas com disciplina, com isso e com aquilo... E eu venho mesmo por vir, pra ensinar, porque graças a Deus minha filha não tem nenhum problema e é assim. Eu acho, pode ser que tenha mesmo relação...

**ML:** Como você acha que os pais influenciam o aprendizado dos filhos?

**M6:** Ah, eu acho que a partir do momento que a criança se interessa a perguntar, você tem que estar pronto pra explicar, se não souber na hora, você fala vou tentar ver em algum lugar e depois eu te falo. E o que hoje é difícil isso, eu vejo assim a maioria dos pais, eu vejo pelas reuniões. Quando a minha mãe vinha nas reuniões, eram muitas mães, as mães de praticamente todos os alunos vinham. Hoje, não vem ninguém. E o pouco que vem, eu vou te falar a verdade, assim, é um pessoal assim, são todas meninas novas, mas tão ignorantes, assim, sabe? Qual o seu nome?

**ML:** Malu

**M6:** Malu, então, sem estudo, sei lá. Param de estudar e tem um monte de filhos... Aí, estão lá na reunião por estar, escutando assim, algo lá sobre o filho, mas não acrescenta em nada. Elas, assim, é uma coisa que, antigamente, as mães se juntavam. Tinha algum problema com a professora, que a gente, a classe toda não estava entendendo, ia lá e conversava com a professora. Hoje não, é tudo muito individual, é tudo muito banal, né? (risos)

**ML:** Entendi. É... Você participa da escola dos seus filhos, como? Quer dizer, da sua filha, no caso.

**M6:** Então, eu só venho mesmo nas reuniões. Só. APM eu nunca participei, nunca fui dessas coisas não... Nunca participei...

**ML:** No caso, é só você que participa?

**M6:** Só, só.

**ML:** O pai dela não?

**M6:** Não, não. Nunca se interessou e, como ele trabalha, eu também nunca, assim, pedi pra ele vir, porque é sempre durante a semana, então, eu sei que vai ser complicado. Então, eu tomo a frente, né?! (risos) E venho!

**ML:** É... Você participa ou já participou de algum movimento social? No bairro, associação amigos do bairro....

**M6:** Não, não...

**ML:** Como você vê a APM?

**M6:** Ai... Hoje é mais pra melhoria das coisas da escola, né, assim, as coisas que tem que fazer na escola. Antigamente não, quando eu estudei era pra ajudar o aluno. O aluno não tinha como comprar aquele material, ia lá e fazia pro aluno, né? Hoje, como a Prefeitura dá tudo, né, não tem essa finalidade, é mais pra... Ah, eu contribuo. Todo ano, começo do ano, é R\$ 20,00 já vale pro ano todo e assim... Nas primeiras reuniões durante o ano, elas falam o que vão fazer com o dinheiro, ou o que já foi feito... Eu aceito! (risos)

**ML:** E de algum conselho, você já participou ou participa?

**M6:** Não, nunca participei.

**ML:** De nenhum?

**M6:** De nenhum.

**ML:** O que você acha mais importante, então, a sua filha aprender na escola e o que você acha mais importante ela aprender na família, e por quê?

**M6:** Ai... Na escola (risos), eu acho que seria a parte didática, né?! Porque, hoje educação tem que vir de casa, se não vem de lá, aqui não aprende, não aprende mesmo. Ai, é todo mundo, as crianças todas largadas, cada um por si, aqueles que dão um pouquinho de atenção, eu vejo um menino que tem na classe da minha filha, ele é o garoto problema da escola, o Armando, não sei se você já ouviu falar... (risos)

**ML:** Não!

**M6:** Tadinho! Eu acho assim, ele já vem, pelo que eu sei, o pouco que eu sei, ele já vem de uma família assim, eu não sei, né, porque eu nunca vi a mãe dele em nenhuma reunião, nunca vi família nenhuma. Então, quando a minha filha emprestou alguns lápis, canetinhas pra ele, emprestou não, até deu, né, ela tinha e ela já tinha dado pra ele. Ele vira assim pra ela e falou: "Carla..." - é Carla, né, - "Carla, você é minha melhor amiga". Então, aquele gesto dela fez com que ele já considerasse a melhor amiga dele. Eu falei assim, olha só, um pouquinho que, vamos dizer assim, de atenção, já fez com que ele mostrasse o lado dele, que pelo jeito, acho que ninguém conhece, porque eu só vejo falar mal do menino, e o menino faz isso, o menino faz aquilo e assim vai. Então, eu acho assim, se você não traz isso de casa, aqui, na escola de hoje, não aprende, tem que vir de casa, porque se não vier... Tá tudo perdido! (risos) Esperar por professora, eu não acredito não.

**ML:** Então, você está me dizendo assim, que você acha que a família fica então com os dois papéis, de ensinar tudo?

**M6:** Sim, sim, porque o pouco que vem eu sento com a minha filha, explico, corrijo, porque no dia que a professora dela, já aconteceu de professora passar as coisas que eu sei que está errado, está errado, está escrito errado. Ela falou: "não mãe". Eu falei: "mas, você não copiou errado?" "Não, estava escrito assim" Eu falei: "ai meu Deus..." Porque eu sei como que é hoje em dia, assim... Professoras que se formam, sei lá, tem outra vida, outra visão, aprendem tudo correndo, não era como eu te falei, como na época que eu estudei, assim, que tinham vontade, tinham uma coisa de ser

professora, mesmo. Então, eu olho todos os dias os cadernos dela, corrijo junto com ela o que estiver errado, porque não se corrige mais lição na escola, não se corrige. Como que eu vou saber se está certo ou não está, se eu não tenho mais os livros? Então, eu olho e sinto muito a falta dessas coisas. Então, eu acho que tem que trazer de casa, se não trazer de casa, aqui na escola não... Eu gostaria de tê-la em outra... Assim, numa escola boa, boa que eu digo, hoje é particular, né? Que se aprende mais... Mais e você, sei lá, tem uma atenção melhor, eu acredito. Mas, eu não posso, deixo ela aqui! (risos) Porque eu não tenho o que reclamar assim... Como ela é uma garota inteligente, então ela pega tudo muito fácil, então eu falo assim: “se eu pudesse colocá-la numa escola melhor, então eu acho que, pra ela, né, seria muito bom”.

**ML:** Ah, que legal. Ah, então é isso. Na verdade, eram essas dez perguntas, né? Tem alguma coisa que você gostaria de falar, algum comentário...

**M6:** Não, eu pude falar o que eu gostaria! (risos)

**ML:** Tá bom, legal. Deixa eu desligar aqui, então...

## ENTREVISTA P1

**ML:** Então, eu tenho um grupo de perguntas, são 10 perguntas e são perguntas bastante genéricas, não são perguntas polêmicas. Então, a primeira delas é: o que significa família pra você? O que você acha que é uma família?

**P1:** Ah, uma família é um grupo de pessoas com, além dos laços biológicos, com ideais comuns. É um grupo onde começa a formação do ser humano. Então é, digamos assim, é a nossa base, é aonde nós adquirimos a nossa estrutura e nós nos projetamos pra vida.

**ML:** Tá, bacana. Como a sua família vê a escola?

**P1:** Hum... De uma maneira um pouco apática, de uma maneira um pouco crítica. Mas, isso é até mesmo fruto do próprio mercado, como as questões sociais vieram sendo tratadas. Imagino que está tendo mudanças.

**ML:** Você diz apática por quê? Da parte de vocês?

**P1:** É, digamos que... Eu também. É apática em questão, por exemplo, você até pelo próprio dia-a-dia, não tem como ficar vindo na escola... Uma das coisas que eu sinto, por exemplo, que falta, que nem: tem as reuniões de pais e mestres, mas são durante a semana. Não são “tipo” num sábado, a gente não tem como ficar vindo. Eu sinto essa falta de poder participar, né? Tem alguns conselhos na escola que funcionam, mas é aquela coisa, as reuniões são sempre semanais e durante o dia. Então, isso deixa a gente um pouco afastado, na questão do horário mesmo, da disponibilidade.

**ML:** Tá, entendi. Você acredita que há relação entre currículo e família?

**P1:** Currículo e família... Não consegui captar, assim a...

**ML:** Tá. É... O currículo da escola é o conjunto de saberes que são desenvolvidos na escola. Você acha que tem relação desse conjunto de saberes com a família?

**P1:** Hoje... Imagino, vejo pelo que a gente percebe ao redor, que realmente existe e que, hoje, os pais, inclusive, são formados também dessa escola e também reflete os valores que eles receberam no passado.

**ML:** Tá, entendi. Como os pais influenciam o aprendizado dos filhos?

**P1:** Ah, principalmente, o pai tem que se interessar, participar, tem que passar suas experiências. Eu tive um exemplo, eu estava ajudando minha filha, eu tenho um casal de gêmeos, né?! E eu estava ajudando minha filha, aí ela falou: “não pai, mas a professora não ensinou assim”. Eu vi que tinha alguma coisa que não estava batendo e eu pesquisei. Não é que eu falei que eu estava certo, eu falei: “não, bom, a professora passou, como ela entendeu...”, e eu falei pra ela: “não, é assim”. Mas ela foi pela professora. Então, existe essa influência assim, né?

**ML:** Interessante. Vocês participam da escola dos seus filhos? Como?

**P1:** Hoje, eu diria que muito pouco. Na vida aqui, por exemplo, hoje, nessa escola, muito pouco. Provavelmente, até devido aquele ponto que eu te coloquei, né? O problema de você trabalhar... Por exemplo, teve essa reunião, nós viemos no sábado aí. Teve uma reunião, aquela reunião que nós viemos, por quê? Porque foi no sábado. Até o professor teceu um comentário, assim do “tipo”: “é, mas por ser sábado veio poucas pessoas”. Eu falei: “eu não sei como é durante a semana, mas eu achei que tinha bastante, né?!”

**ML:** Também achei...

**P1:** Então, assim... É em cima disso, eu acho que essa relação de participação ainda é pequena.

**ML:** Bom, nesse caso, então, você me disse que vocês participam vindo em algumas reuniões, festas... Não te ocorre outra forma de participar, nesse momento aqui?

**P1:** Não. Dentro da disponibilidade de horário que eu tenho, eu diria pra você assim: que eu poderia me doar um pouco aos fados, por exemplo, coisas assim. Por exemplo, estou chegando do trabalho agora, por volta de 19h.

**ML:** No caso da sua família, quem participa: você, sua mulher, os dois e por quê? Quem você acha que participa mais ou menos, como se dá essa participação?

**P1:** Eu diria que mais a minha esposa. Bom, ela tem... Ela trabalha com meio período e ela tem algumas, ela tem assim: ela consegue, no trabalho dela, uma compreensão melhor, quando a gente precisa vir numa reunião de pais e mestres, então, ela consegue. Eu já, até uma vez ou outra eu poderia vir, mas se fosse uma coisa mais freqüente eu teria problema, talvez até no meu trabalho, com a chefia, uma coisa assim.

**ML:** Tá, entendi. Vocês participam de algum movimento social? Você e a sua esposa?

**P1:** Hoje não. Nós já fomos até militantes partidários, né? Quando surgiu o Partido dos Trabalhadores nós realmente saímos, fomos vender bottons, fomos ajudar a construir mesmo, não diria o partido, mas um projeto que era pra todo o país, né? E não é porque chama-se Partido dos Trabalhadores, poderia chamar Partido Rosas de Ouro. Alguém que apresentasse ou que comentasse uma proposta dessas, não importa o partido. É que naquele momento, foi um caminho que nós vimos. Obviamente que foi, assim, nessa questão social, eu diria uma coisa mais concreta.

**ML:** E a APM? Como que vocês vêm a APM?

**P1:** Então, aquela coisa, né? Eu acho que é um instrumento que pode ser bem utilizado, mas precisa ter condições de participação. Eu te digo, pra mim participar de uma APM hoje, na minha condição de trabalho, de horário, de tudo é impossível. Mas, se realmente (?); ser um pouco mais ativo.

**ML:** E de Conselho, vocês participam?

**P1:** Eu participei uma vez, mas também as reuniões eram... Eu não sei se eram seis, ou sete horas; eram mais ou menos nesse horário, até que eu conseguia vir. Mas aí, foram colocadas pra mais cedo, né? Aí, também tem muito, assim... Tem aquelas pessoas que têm tempo pra participar, então, eu não diria que eles se apoderam do conselho, mas eles são os ativos do conselho. Então, você também tem “meio” que ouvir e não dar muito. Você pode até se expor, dar sua opinião, mas você não vai estar lá pra cobrar, ou pra participar, ou fazer a sua opinião valer. “O moçada, o meu projeto é esse aqui, vamos...” Pela limitação de participação, não pelas pessoas, entende? Mas, a gente dá espaço a isso, né?

**ML:** Entendi, entendi. Nesse sentido, você não acha, por exemplo, que... Você não acha, por exemplo, que o conselho deveria te representar? Porque assim, você está dizendo que, então, existe o conselho, esse conselho atua e ele tem a predominância de algumas pessoas que tem maior disponibilidade. E daí, quem tem menos disponibilidade se sente mais intimidado, porque já que não participa tanto, não se sente no direito de dar tanta interferência. Mas, você acha, então, que esse conselho não representa você? Por exemplo, você se sente representado pelo conselho?

**P1:** Não.

**ML:** Não, por quê?

**P1:** Não, até a maneira como as pessoas... Porque é que nem você falou. Tem o conselho. Qual é a missão dele? Se você trabalhar em cima do que é a missão dele, tudo bem. Mas, se você distorce a missão dele, não porque você quer, mas talvez porque você está entendendo de outra forma. Então, se você distorce, obviamente, aquele papel ele já não faz mais. Eu percebia isso, quando eu participava de alguns. A gente percebia, assim, eu não quero julgar ninguém, não é esse o meu objetivo, mas eu percebia que as pessoas se preocupavam, um exemplo vai: uma pessoa do conselho, com a classe que o filho estuda. Um exemplo, né? Temas assim... A escola já vinha com algumas coisas, mais ou menos, prontas e você teria que discutir aquilo: “ah, lá, tem isso, tem isso, tem isso, tem isso...”, pra debater. Então, assim, talvez, até por uma questão de tempo... Você sabe que uma reunião de pessoas é complicada, né? Um fala, outro fala, outro fala, outro fala... Uma coisa que você não consegue resolver um assunto, às vezes, numa reunião, né? É mais ou menos isso. Então, eu vejo que a missão do conselho, ela é distorcida, ainda. Talvez por falta de entendimento das pessoas, né?

**ML:** Entendi. Qual a tarefa mais importante? O que você acha mais importante o seu filho aprender na escola? Qual a tarefa mais importante da escola na vida do seu filho ou da sua filha?

**P1:** É... Não é só o conhecimento técnico, né, digamos assim... Mas, deveria ser um conhecimento... É... Eu imagino hoje, assim: a escola cobra muito a família, a participação dos pais, né? Mas, a escola ainda está dentro da sociedade. Por estar dentro da sociedade, por exemplo, hoje as famílias, na sua maioria, estão se desabrigando, né? Então, de certa forma, acompanhando as mudanças tecnológicas, mas também fugindo da sua verdadeira função de família e isso se reflete não só... Não sei se...

**ML:** Eu entendi, mas não ficou claro, assim: qual que você acha que é a função da escola? Além desse saber técnico, que você falou: “não é só esse saber...”

**P1:** Então, a escola, eu acho que, se atem a isso, a essa parte técnica que é a missão dela, digamos assim, o conhecimento. Mas, por exemplo, a gente sente muito problema em comportamento. Meus filhos: “ai, nossa, minha sala está uma zoeira, o professor é, assim, os alunos não respeitam o professor...”. Aquela coisa, né? O professor padece também. Por quê? Porque ele recebe o pessoal que, de alguma forma, quer se comunicar, dizer: “olha...”. Até mesmo, como se diz? ... Com protestos! De alguma coisa que ele faça na casa dele, ou coisas assim. Por isso que eu falei da família, dessa volta em torno da família, porque a família quando manda o seu filho pra cá, ela, família, está cheia de problemas. Então, ele vira um problema lá fora e aí, a escola acaba também se perdendo. Por quê? Porque se você for pegar um currículo vai, de uma matéria... Eu fico com meus filhos, hoje, eu pergunto, eles são muito evasivos nas P1s, eles nem gostam de conversar sobre. “Ah, você teve todas as matérias hoje?”. “Tive”. “Ah, o que você viu?”. “Ah, vi uns pontos lá, vi uns textos, a professora explicou umas coisas...”. Assim, sabe? Por quê? Porque, ou ele não prestou atenção direito, ou o ambiente ao redor dele, um atacando giz, outro fazendo barulho, outro conversando... Minha filha foi advertida, nós recebemos queixa, porque ela estava conversando muito na sala de aula. Com toda a preocupação que nós temos, que essas coisas não aconteçam, que eles estejam aqui pra aprender, mesmo. Ou, o que eu quero dizer, assim, enfim: a escola é pra ensinar, mas ela não consegue atingir o seu objetivo, por quê? Junto... Os seus participantes, os seus alunos vêm de famílias que, no contexto, estão desestruturadas. Ou (?), ou, por exemplo, a questão lá, que às vezes a mãe trabalha e não tem com quem deixar, são educadas... Aquela questão da educação, né? Eu, por exemplo, seria a favor que voltassem, por exemplo, aquelas matérias “tipo” *Educação Moral e Cívica*. Estão precisando. Nossos alunos estão precisando aprender um pouco essa coisa de respeito, de direitos e deveres, então, vamos fazer eles saberem o conceito. Porque, hoje, não tem mais isso não. Olha, eu sou contra os militares, sou contra. Mas, eu estudei na época da ditadura, eu sou da década de 60. Quando a gente estudava, você aprendia realmente, porque você tinha todo aquele programa e você seguia. Se fosse assim... Não era o caso... Reclamaram tanto da falta de liberdade, mas, por exemplo, você vê o que os meios de comunicação passam, hoje? Eles tentam passar o que passa na cabeça deles. Existe a liberdade? Quer dizer, a população tem que conviver com isso, tem que receber simplesmente, porque eu acho que eu estou certo, às vezes, estou usando do meu livre-arbítrio, mas e o livre-arbítrio dos outros? A escola não consegue, hoje, competir com a televisão, em termos de conhecimento, em termos de influenciar as pessoas. Televisão é unânime, a gente sabe por que, né? Mas... A gente sabe por que ela ganha.

**ML:** E por que você acha que a televisão ganha?

**P1:** Bom, pelo papel massificante que ela tem de atingir, né? E ela sempre tem o discurso do prazer, né? Normalmente, ela sempre tem o discurso do prazer e da liberdade. É difícil de... E ela ainda mexe com aquele lado trágico, né, do ser humano. “Pai matou a filha, não sei o que lá...” Aquelas coisas terríveis, né? Que a gente escuta aí... Os programas, é só você ver: seis horas da tarde, é um *Datena* da vida, coisas do tipo, né? Aí, meia noite, uma hora, um programa de debate, né, sobre questões importantes... Que são importantes pra população! Então, eu acho que nesse ponto, quando eu falo da escola, a escola procura passar aquele programa, mas é o que eu falo: a sociedade, os seus alunos, eles já vêm, também, com outras influências.

**ML:** Bacana. Era isso! De um modo geral, a intenção era essa, de identificar isso, né? Essas nuances da participação, né? E tentar identificar, também, um pouco, o papel que a escola está ocupando. E, justamente, porque eu vi na primeira parte da pesquisa, que foram aqueles questionários, que a principal preocupação dos familiares tem sido a questão moral. E eu fiquei surpresa, porque na década

de 80, a principal preocupação dos familiares era o acesso ao mundo do trabalho. Então, todo mundo tinha a escola como uma garantia de que você ia conseguir emprego. E, hoje, não, a preocupação não é essa. A preocupação é que o filho não vire bandido, parece, sabe? E isso me surpreendeu, sabe, naqueles questionários. Aí, eu vim fazer essas entrevistas, um pouco, pra perceber isso, assim: o que as pessoas estão esperando; essa participação está vindo em que direção; o que a família espera que a escola faça; o que a escola espera que a família faça...E é justamente a questão moral que um está empurrando para o outro. É muito interessante isso daí, por quê? Os professores, muitas vezes, acham que o filho já tinha que vir de casa, a criança, o aluno tinha que vir de casa já com um comportamento, uma índole, uma conduta ética definida. Que não é a escola que tem que fazer isso. E, ao mesmo tempo, a família acha que a escola teria que fazer isso. É curioso. E a família parece que não está vendo a escola mais como um acesso ao trabalho, mas mais como uma formadora de índoles.

**P1:** De índoles, entendi... É, realmente, é bem (?) essa relação, né? Agora, que nem você falou, a questão dos professores, que eles esperam que os seus alunos venham já formados e influenciados de casa. Concordo que tem que haver, só que assim, a escola, ela teria que ser um somando com o outro. Os dois... Um alimentando... Já que ele veio, teoricamente, despreparado, ela teria que, pelo menos, aguçar nele alguma vontade de, pelo menos, tentar entender, um exemplo... Porque, você vê... Quer dizer, por quê? Porque assim, que nem você falou, se preocupava muito com o trabalho na década de 80, essas coisas assim. Só que tem uma coisa, né? Pra você formar bons profissionais, inclusive, você tem que ter pessoas (?), não é?

**ML:** É verdade. Não dá pra pensar num sujeito que seja só conhecedor de certos conteúdos, ele precisa ter uma conduta como pessoa humana, né?

**P1:** Isso, exatamente. Então, imagino que é por aí, né?

**ML:** Bacana, Jorge, obrigada então, viu!? Eu acho que, assim, contemplou exatamente aquilo que eu queria ouvir. E você é a primeira entrevista que eu estou fazendo, eu devo fazer, pelo menos, mais umas oito, durante os próximos dias, entre a semana que vem e a outra. E eu pretendo, se tudo der certo, terminar até final de março e aí, eu tenho o compromisso de vir à escola apresentar o resultado, discutir o resultado, então, eu pretendo que, depois, você e sua mulher recebam o convite pra o dia que eu vier aqui, pra apresentar o resultado da pesquisa, já que todos estão contribuindo com ela, saber a que pé que chegou.

**P1:** Ah, ótimo!

**ML:** Tá? E te agradecer muito a disponibilidade, a presença, a boa vontade de ter vindo. Depois de um dia de trabalho, não é fácil!

**P1:** Não! Eu também acho que, pra gente é uma oportunidade, também, da gente se manifestar, essas coisas são raras, né? Que nem, a gente podia vir aqui conversar com alguma diretora, alguma coisa assim, mas é o que eu digo: às vezes, esse horário, teoricamente, não por nada, pode ser que eu encontre, pode ser que eu não encontre, não é que ela tenha que estar aqui. E assim... Então, eu também agradeço o espaço!

**ML:** Ah, obrigada!

## **Entrevista com P2**

**ML:** Eu vou falar rapidamente todas as perguntas, aí você começa a responder. A primeira é o que a significa para família você? Como sua família vê a escola? Se você acredita que há relação entre currículo e escola? Como os pais influenciam o aprendizado dos filhos? Se vocês participam da vida escolar dos seus filhos e como? Se participam do movimento social, você e sua mulher? Se vocês participam da PM ou do conselho? Qual a tarefa mais importante que a escola faz na vida do seu filho? Então eu vou começar com a primeira. O que significa a família pra você?

**P2:** Pra mim a família, em primeiro lugar seria um ponto assim, forte! Seria tudo pra mim, entendeu? Família é pra mim é questão de contato, é ser tipo, entendimento um com o outro, respeito, entendeu? Um dedicar ao outro, ajudar o outro. Pra mim a família é tudo. Pra minha família eu faço o que posso. Até mesmo, outra família que não seja a minha se eu estiver ao alcance e puder ajudar, eu ajudo. Questão, lógico, financeira é meio difícil, todo mundo, mas em último caso a gente faz o possível. Mas, apoio moral e até mesmo tentar dar alguma orientação, alguma coisa...

**ML:** Família pra você são pai, mãe e filho ou como você enxergar a família? São mais pessoas? Pode ser que família envolva casamento ou não? O que você pensa sobre isso?

**P2:** Família sim, é pai, mãe e filho. Quando você tem a sua é sua família e são duas. Quando você tem a sua é pai, mãe e filho e quando não tem é pai mãe da gente e irmãos. No caso da **minha** família é isso: pai, mãe e filho, sem contar os demais que seriam os pais da gente mesmo.

**ML:** Então tem sempre parentesco?

**P2:** Sempre tem, porque a gente vem do pai, vem da mãe e depois a gente casa e tem mulher e tem filho. É outra família.

**ML:** Como que sua família vê a escola?

**P2:** Olha, até hoje pelo menos, todos meus irmãos, meus familiares, sobrinhada, nós vemos a escola em primeiro lugar, que fora a gente dentro de casa dando a educação, a escola também dá. Vejo a escola como educação e ensinamento. Não que em casa a gente não faça isso, mas a gente faz uma parte e ela faz outra. Por isso que tem os professores.

**ML:** Você vê diferença na parte que a escola a família faz?

**P2:** Sim. Tem diferença.

**ML:** Que diferença?

**P2:** Vejo que a escola é ensinamento. Lógico que o aluno vai chegar na escola com o ensinamento dos pais de respeito. Se a gente deixa passar alguma falha, a escola corrige. É obrigação! E mesma coisa. Depois que ela vem da escola, a gente só não compete com a escola, coisas de matéria escolar, porque nem tudo a gente sabe. Então, por isso tem o professor. A gente tem que ensinar dentro de casa o que é o básico de todo mundo: a educação e o respeito pra criança. E a escola sim, tem a sua parte fundamental de ensino. Eu pelo menos, todos meus sobrinhos, todos os irmãos, todos se formaram em escola.

**ML:** E você acredita que há relação entre o currículo da escola e a família?

**P2:** Relação entre currículo da escola e a família?

**ML:** É o currículo da escola, conteúdo da escola e da família. Você acha que tem relação uma coisa com a outra?

**P2:** Conteúdo... conteúdo entre a escola e a família?

**ML:** Isso. Acha que uma coisa interfere na outra?

**P2:** Não. Acho que não. Tipo, interferir, você quer dizer, se envolver com a família do aluno? Com questão de que?

**ML:** Você acha que de alguma forma a família interfere nas coisas que são ensinadas na escola? Você acha que tem algum tipo de interferência?

**P2:** Hum! Sim. Alguns pais que misturam uma coisa com a outra. Eu não vejo esse tipo de coisa. Eu acho que tem que ser unido escola e os pais, os professores e os pais. Porque os dois estão ali, pra ensinar um bom caminho pro aluno. No caso da criança que fica 24 horas com os pais e uma parte com a escola. Então quer dizer, cada um tem que fazer sua parte em ensinar o que é certo pra criança. Então quer dizer, porque eu vou interferir com a professora se ela está querendo ensinar o bem pro meu menino. Tem coisas que de repente, a gente tem constrangimento de conversar com a criança, com a menina... que hoje em dia não tem mais esse acontecimento, depende da convivência. Então, se a escola às vezes quer ensinar aquilo, e não ensina porque alguns pais tem o envolvimento de não querer que o filho saiba disso ou saiba daquilo, aí sim, este pai está errado. Eu acho que não tem na a ver. Acho que a professora tem que ensinar o que é certo e você apoiar ela também, quando estiver ensinando pra ela também ter o apoio e não se ela perceber que tem algo errado ela tem que ir na reunião e ter esse tipo de conversa pra falar seu filho tem que ser ensinado assim e assim. Se seu filho vier da casa com a cabeça feita do pai e a mãe, ele vai chegar aqui e vai ser rude com a professora, porque os pais não estão pegando certo no pé dele, corrigindo ele certo. Então eu acho que não tem esse negócio de envolvimento. Tem envolvimento assim, tem que ter envolvimento pra se unir. Aí sim.

**ML:** Como os pais influenciam o aprendizado dos filhos?

**P2:** Como influencia?

**ML:** É.

**P2:** No caso do meu. Eu influencio ele assim: Você tem que ir pra escola, tem que obedecer, tem que respeitar. Nada de briga, nada de reclamação. Eu pelo menos, ensino ele na minha casa, pra ele chegar na escola e não ser um moleque vândalo entendeu? Ficar rabiscando, ficar chutando, ficar brigando com o próprio coleguinha. Não. Ele tem que ir pra escola, aprender o que a professora ensina, por na cabeça pra ele ensinar o outro. Porque eu falo na nossa família, eu sempre converso com ele, e ele está no meu pé direito de eu tudo que eu mostro pra ele tudo que é certo, tudo que é errado, então eu falo pra ele: na nossa família não tem assim, tipo de criança que hoje estão todos formado, tudo homem, que teve reclamação na escola. Por que ele brigou na escola, ou é ele encenqueiro, não tem ou mal falado deles. Não tem. Então, não que você não seja. Eu faço com que não seja, só se sua cabeça for fraca. Caso contrário não tem. Tem que seguir o padrão da família. Você vê eu brigando na rua? Não vê. Você vê eu no bar bebendo? Não vê. Então tem que seguir pelo mesmo espaço comigo. Então não é o que ele faz, entendeu? Lógico, tem criança que tem o QI mais elevado e tem crianças que tem o QI mais preso. Um é mais bonzinho e outro mais ruim. Então, aí cada família ou cada pais de seus filhos tem que conhecer seu filho como é.

**ML:** Vocês participam da escola de seus filhos?

**P2:** Sim. Participamos.

**ML:** Como?

**P2:** Pelo menos, toda a reunião que tem, quando eu não venho a mulher vem. A mãe dele. E, quero saber tudo que se passa dentro da escola e ele me conta. Se não contar, na reunião eu procuro prestar a atenção e se tiver uma chance eu pergunto sobre o que eu acho, né? Na chance que me dá, eu pergunto como que, do sentido do... às vezes, pode ser dele como de outro aluno, como do atendimento da professora mesmo. Eu venho na reunião. Participo dos eventos que eles fazem. Tanto que eu deixo meu moleque fazer tudo que ele sabe que eu deixo. Abro mão dele. Por isso que eu falo: tem que aprender. Então o movimento que eu tenho, que eu participo da escola é faz tudo. Quando eu não

venho a mulher vem. E deixo o menino participar de tudo: é evento, que nem música, que ele tava aprendendo aí, né? Então quer dizer, é bom pra ele, eu deixo e se puder, ir junto.

**ML:** Quem participa na sua casa? É você, sua mulher e por quê? Quem participa mais?

**P2:** Na escola?

**ML:** É.

**P2:** São iguais. É o que eu acabei de falar. Na maioria das vezes quando ela não pode vir é eu venho, quando eu não venho, ela vem. Então, que se por na peneira, só se for em último caso mesmo e eu tiver ocupado, ela vem na reunião, ou vice-versa. Mas nós dois partilha, quando está as reuniões você vê que não tem uma falta de reunião que não seja eu ou que não seja ela.

**ML:** Então vocês participam igualmente, você acha?

**P2:** Igualmente, pelo menos eu falo pra ela: tem reunião pra ir lá, é você ou eu que vai? Por que eu vou fazer tal... vamos supor, tem um compromisso pra fazer e aí e de repente não dá tempo de eu ir, então você vai nessa reunião.

**ML:** Ela trabalha também?

**P2:** Ela não trabalha assim. Ela trabalha tipo assim... em casa, né. Fica complicado, né? Quando ela tem uma consulta pra fazer, se calhar no dia, uma consulta ou que ela tenha que fazer outro tipo de compromisso que calhou naquele dia, aí eu venho. Caso se for eu, ela vem. Agora se não tem nenhum compromisso, nós dá um jeito de um tem que vir. Mas se vê que não está falha de pais na reunião. Porque tanto eu dou até apóio mesmo, que quando os pais chegar tem que assinar, sempre que teve na reunião, porque teve que estar constando que ele está. Ou um ou outro. Porque esse negócio de veio na reunião... aí, ou não veio e não teve nada que constou que ele apareceu, também não pode provar que ele teve também. Ele pode não ter vindo e falar que veio e fazer aquela briga falando que veio e não ter vindo. Porque não prova nada. Agora, você veio? Vim. Não precisa nem discutir, vê aí na anotação dessa turma quem veio que você vai ver que meu nome está aí. Aí comprova que veio, entendeu? Então, eu sou assim.

**ML:** Vocês participam de algum movimento social no bairro? Você e sua mulher?

**P2:** É participamos na medida na alturas que é possível A mulher tem todo sábado, ela faz aquele negócio de juntar roupa pra doar. Fazer doação, né? A gente faz doação assim, tipo, pra pessoa que a gente vê que está mesmo precisando. De repente, passa pela cabeça, já pensando naquele menino ou aquele rapaz. Isso aqui serve pra aquela pessoa que nós vimos que está com esse problema. Vamos ver se ele quer. E a gente chama a pessoa até ali, e ela vem na minha casa, sei lá, e eu falo: Oh! Nós juntamos esta quantidade de roupa aí, pra você seve? Se servir, escolhe aí a que serve pra você, que nós vamos dar pra outro ou vamos dar pra igreja.

**ML:** Você faz isso, como atividade da igreja?

**P2:** Nós faz isso daí e pra igreja. A minha mulher, todo sábado está na igreja participando dos vicentinos, né? Então ela faz tanto na igreja, como nós faz em casa.

**ML:** E de alguma outra associação não? Vocês não participam?

**P2:** Outra associação? Já participamos, mas não frequentemente. Mas já participamos.

**ML:** Associação de bairro?

**P2:** É. Associação de bairro.

**ML:** Como vocês vêem a PM aqui da escola? Qual a opinião de vocês?

**P2:** A APM? Como eu vejo ela? A questão de APM, seria de a pessoa paga quanto pode, não sei... negócio de valor né?

**ML:** Isso. A associação de pais e mestres, que participa uma parte de pais, uma parte de professores aqui na escola e que eles fazem o acompanhamento dos gastos da escola, assina cheque junto da diretora. Você já participou alguma vez da APM? Você sabe como ele é?

**P2:** Então, isso aí eu não participei, mas, eu sei qual o sentido da Pm. Entendeu? Nessa parte que eu queria ter um acompanhamento dessa parte aí, porque tem mês que gente pode dar x, tem mês que a gente não pode, tem mês que a gente dá mais.

**ML:** Mas independente de dar dinheiro, você...

**P2:** Eu vejo correto, não está errado não. Porque tudo requer de ajuda.

**ML:** Mas eu quero dizer assim: teve um tempo que a APM, ela tinha a finalidade de arrecadar dinheiro e fazer festa. Hoje em dia já não é tanto esta finalidade. É mais assim de fiscalizar o dinheiro que é gasto, mesmo aquele que vem da prefeitura e que vem de outros lugares, é o de acompanhar o uso do dinheiro e de fiscalizar o uso do dinheiro. Então, hoje está um pouco mais associado com isso do que arrecadar dinheiro. O próprio município parece que tem encaminhado mais recursos do que antes. Antes a APM era muito pra arrecadar e acho que hoje já não é tanto.

**ML:** E do conselho de escola, vocês participam? Desse conselho ou de algum outro conselho?

**P2:** Do conselho da escola?

**ML:** Você conhece o conselho? Sabe o que é mais ou menos?

**P2:** Pra não falar que eu participo ou a mulher e, seria certo a gente participar toda vez que tivesse, mas quem participa toda vez e não falha e chega em casa e conta pra gente o que passa, é o menino, é o Jone. Ele está em todos os conselhos, ele fica em todos. Então, ele já me liga e quando passou aquele tal horário que eu calculo e ele não chegou ainda então ele pega e me liga em casa falando: Estou na escola ainda, vou sair tal hora ou estou saindo. Então eu fico mais tranqüilo. Mas toda vez que ele está no conselho, ou está em outra reunião, ele já me fala antes.

**ML:** E qual é a tarefa mais importante da escola na vida do seu filho? O que você acha mais importante que seu filho aprenda na escola?

**P2:** Dentro da escola, eu acho que o mais importante é que ele tem que aprender tudo. Se puder ensinar de tudo e tudo que ele aprender tudo que ensinar. Eu falei pra ele: Tudo que você puder aprender dentro na escola e ver que for útil pra você, ter mais a mente, você aprende. Acata tudo que é possível, porque a escola não vai te ensinar o que não é bom pra você. Então, acho que pra mim a escola é bom. Como meu pai falava, não existisse escola pra tudo. Não tivesse escola pra você ir aprender, não existia escola. Então eu falo assim pra ele: você vai pra escola, então você aprender. Procura aprender tudo. Não precisa ser o gênio, mas tem que aprender. Nem todo mundo tem o dom de ver uma coisa e decorar e aquilo ali, tudo que você parecesse um gravador de memória. Não. Aquilo ali é um QI mesmo de nascença. Mas, tem que aprender tudo.

**ML:** Você estudou aqui nessa escola ou não?

**P2:** Eu estudei na Isabel.

**ML:** Você tem um filho menino e ele é o mais velho?

**P2:** É o único.

**ML:** Ah! Você só tem ele?

**P2:** É.

**ML:** E ele está em que ano?

**P2:** Ele está na oitava.

**ML:** E você e a sua mulher fizeram o ensino superior?

**P2:** Não. Não chegamos a fazer superior não.

**ML:** Então, é isso Senhor Batista. São essas as perguntas. E o meu compromisso com a escola é de quando eu terminar a pesquisa vir aqui divulgar, o que a gente percebe que os pais estão esperando da escola, como que a maior parte dos pais participa. Então, o objetivo é esse e a gente vai divulgar depois o resultado, lá pro meio do ano que vem. Aí eu vou conversar com a diretora e ela vai dizer o dia que eu venho pra apresentar o resultado da pesquisa.

**P2:** Certo.

**ML:** Então, de um modo geral, as perguntas eram essas. Agradeço a sua boa vontade de ter vindo, parar lá seu trabalho e vir aqui.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)