

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

**A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA
EXPECTATIVA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA**

ALINE FERNANDA COLACINO

Bauru

2016

ALINE FERNANDA COLACINO

**A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA
EXPECTATIVA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica para o Curso de Mestrado Profissional da Faculdade de Ciências da UNESP – Campus Bauru/SP, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques

Bauru

2016

Colacino, Aline Fernanda.

A função social da escola : convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança / Aline Fernanda Colacino, 2016
110 f.

Orientador: Antonio Francisco Marques

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE ALINE FERNANDA COLACINO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 22 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - Campus Bauru, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Profa. Dra. ANA MARIA LOMBARDI DAIBEM do(a) Departamento de Educação / Centro Universitário São Camilo, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ALINE FERNANDA COLACINO, intitulada **A função social da escola: convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança**. Após a exposição, a discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES


Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA


Profa. Dra. ANA MARIA LOMBARDI DAIBEM

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, minha gratidão é a Deus, meu Pai, que, em sua infinita misericórdia e amor, me criou, sustenta minhas forças a cada dia, encaminha e protege meus passos e Se revela a mim e impulsiona a viver a Sua vontade a cada dia, pelas portas abertas de um caminho estreito...

À minha família linda, meu esposo Aloisio, doçura, fortaleza e fé que me motivam a prosseguir a cada dia com alegria e confiança em Deus, meus lindos filhos Lucas, Samuel e Maria Clara, que fazem me sentir realizada a cada dia da minha vida: obrigada pelo apoio, paciência e toda ajuda que recebi, ao longo destes dois anos. AMO VOCÊS!!!!

À minha mãe, companheira desde sempre, pelo dom da vida e a doação de todos os seus dias... gratidão eterna.

Aos irmãos do nosso Grupo de Oração, pela intercessão constante, apoio e amizade gratuita e sincera em Deus.

Aos meus sogros, aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, tios e primos, que me socorreram todas as vezes que precisei e sempre torceram e oraram por mim.

Às minhas amigas, em especial: Josiane, Angela, Cristiane e Bruna, pela alegria, apoio e presença no decorrer de toda a trajetória.

Aos amigos da primeira turma deste Mestrado, pela partilha, apoio físico e moral, que me motivaram em cada etapa para continuar...

Aos professores deste curso: saio uma pessoa melhor do que entrei, graças ao trabalho competente e à doação de cada um de vocês.

Às professoras Ana Maria Lombardi Daibem e Eliana Zanata, por toda formação humana e acadêmica recebida, pela doação e dedicação com que se dispuseram a avaliar este trabalho, pelas contribuições valiosas e, principalmente, pelo exemplo de vida e de educadoras que deixaram para mim e para todos os outros que têm a honra de terem sido alunos de vocês.

E... finalmente... ao meu professor orientador Antonio, amigo e exemplo, por ter acreditado em mim e me levado a superar tantos obstáculos, ajudando-me a crescer como educadora e como ser humanizado. Não tenho palavras para agradecer toda disposição e disponibilidade, orientação e carinho postos à disposição nestes 14 anos de jornada... muito obrigada por tudo e que Deus possa recompensar o que fez por mim e continua a fazer por tantos outros.

Obrigada a todos!!!

Louvado seja Deus por tudo!!!!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo identificar, descrever e analisar as expectativas da família e escola, em relação à participação do papel da família no rendimento escolar e na formação integral da criança, bem como levar à reflexão a equipe escolar (professores, funcionários e gestores) sobre os desafios atuais para a ampliação dessa relação, por meio de um produto em forma de videodocumentário. Participaram desta investigação familiares, professores e equipe gestora de uma escola pública estadual da zona oeste de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. Esta pesquisa qualitativa utilizou, como instrumentos para a coleta de dados, questionários objetivos e entrevistas semiestruturadas. Constatou-se, pelos resultados, que há grande valorização, por parte das famílias entrevistadas, dos processos de escolarização dos filhos, pois estes representam uma das únicas formas de ascensão social e superação das próprias condições de vida, embora os modos de participação e mobilização para o acesso e permanência das crianças na escola nem sempre sejam aqueles os quais os professores valorizam e esperam das famílias. Através dos dados coletados, também se verificou a dificuldade de a gestão escolar atuar de maneira democrática, trazendo as famílias à responsabilização pela administração e decisões escolares. Isso aponta que há uma necessidade de formação de toda a comunidade escolar, a propósito das diversas formas de participação na escola. Com o intuito de intervir nessa realidade e atender a um dos objetivos da pesquisa, foi elaborado o videodocumentário “Quando a família participa”, que visa a oferecer informações essenciais para o melhor aproveitamento e gerenciamento do espaço e do tempo, nas aproximações e relações democráticas da família com a escola, reconhecendo a importância da efetivação dessa prática participativa no processo de escolarização das crianças das escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Educação e família. Função social da escola. Participação. Gestão democrática.

ABSTRACT

This research aimed to identify, describe and analyze the expectations of family and school in relation to the participation of the family's role in school performance and development of children, as well as lead to reflection school staff (teachers, employees and managers) on current challenges to the expansion of this relationship by means of a product in the form of video documentary "When the family participates," which aims to provide essential information to better use and management of space and time on the approaches and family of democratic relations with school, recognizing the importance of effective practice in this participatory process of education of children of Brazilian public schools. Participated in this research family, teachers and management team of a state public school west of a medium-sized city in the interior of São Paulo. This qualitative research used as instruments for data collection questionnaires goals and semi structured interviews. It was found from the results that there is great appreciation for the families interviewed the education process of their children, because they represent one of the only forms of social mobility and overcome the very conditions of life, although the forms of participation and mobilization for access and children stay in school are not always those to which teachers value and expect families. Through the data collected, also noted the difficulty of school management act in a democratic way, bringing families the responsibility for the administration and school decisions. This indicates that there is a need for training of the whole school community of diverse forms of participation in school.

Keywords: Education and family. School social function. Participation. Democratic management.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	AS TRANSFORMAÇÕES DAS ESTRUTURAS FAMILIARES DENTRO DO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO.....	16
2.1	Modelos familiares do Brasil-Colônia até a atualidade.....	17
2.2	Consequências das mudanças nas estruturas familiares.....	26
3	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA.....	30
3.1	O caráter plural e complexo do processo de socialização na escola.....	30
3.2	A escolarização e as Leis Nacionais.....	35
4	A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: DOS INTERESSES ÀS DIVERGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE EXPECTATIVAS NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	41
4.1	As determinações legais que regulamentam a parceria entre a escola e a família.....	43
4.2	As formas de participação da família na escola.....	47
4.3	A dinâmica complexa entre as condições sociais e as ações dos atores sociais.....	51
4.4	Convergências e divergências entre a família e a escola na formação da criança.....	53
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
5.1	Natureza da pesquisa.....	56
5.1.1	Desvelando o campo de pesquisa: a Unidade Escolar pesquisada.....	60
5.1.2	Conhecendo a Comunidade Escolar.....	62
6	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	65
6.1	Contextos socioeconômico das famílias pesquisadas.....	67
6.1.1	Estruturas familiares da realidade pesquisada.....	67
6.1.2	Profissões dos membros das famílias.....	71
6.2	A função social da escola na expectativa da família e a valorização da contribuição da educação escolar para o futuro da criança.....	74
6.2.1	Investimentos familiares para contribuir com a realização das expectativas na educação escolar das crianças.....	75

6.3	Expectativas dos professores em relação à contribuição e participação da família na educação escolar da criança.....	77
6.4	Propostas de práticas que venham a favorecer a cooperação na relação família e escola.....	83
7	PRODUTO.....	86
7.1	Introdução.....	86
7.2	Título do Produto.....	88
7.3	Resumo.....	88
7.4	Diagnóstico local.....	89
7.5	Potencialidades.....	90
7.6	Objetivo Geral.....	90
7.7	Metodologia.....	90
7.8	Créditos.....	91
7.9	Conteúdo abordado no videodocumentário.....	93
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICE.....	104

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve início frente à necessidade pessoal e enquanto educadora de compreender a dinâmica existente entre as duas instituições mais importantes para o desenvolvimento bem-sucedido da educação escolar, na vida das crianças, bem como a inter-relação da família com a escola.

De um lado, estão os professores, os quais têm o compromisso político-pedagógico de garantir a todas as crianças, ao ingressarem na escola, hoje aos 4 anos, uma educação escolar que lhes garanta os instrumentos mínimos para o seu pleno desenvolvimento humano e social. Por outro, estão os pais, que continuam sendo os primeiros e principais responsáveis pelo cuidado e educação dos filhos, por mais que as instituições escolares venham complementar as práticas educativas para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes, nas sociedades contemporâneas.

A efetivação das práticas escolares para todos, nas escolas, é uma conquista recente em nossa sociedade, ou mesmo, seria mais acertado dizer, ela ainda é uma prática social e histórica que está em construção, em nosso país. As classes populares anseiam por escolas para os filhos, mas não há a consciência explícita, por parte da família, do que seja uma escola de qualidade social, capaz de propiciar aos seus filhos o desenvolvimento de suas potencialidades e de constituir instrumento eficaz para a apropriação de direitos de cidadania plena.

Na concepção de muitos, o espaço da escola é apenas um lugar de guarda da criança para o pai e a mãe que estão trabalhando ou mesmo, em certas circunstâncias, que não são raras, o meio que a mãe tem para se livrar do cuidado do filho em casa. Soma-se a essas considerações o fato de que, na nossa sociedade, não há a preocupação de preparação dos pais para o exercício da paternidade, a qual deveria lhes dar um espaço de reflexão e planejamento sobre a educação dos filhos.

Com a mudança das estruturas familiares, a inserção das mães no mercado de trabalho (remuneradas), o despreparo e a não consciência da importância dos pais na vida escolar dos filhos, além de outros fatores, tendo-se o consumismo tecnológico como um bem do século, fica cada vez mais desafiador à família organizar-se na participação efetiva na escola e compreender seu papel em relação à competência escolar da criança.

Sendo difícil aproximar a família da vida escolar da criança, por outro lado, é também desafiadora a prática da inserção dessa mesma família na escola de seus filhos, por parte da equipe escolar (gestores, funcionários e professores). Aqui está posto um dos desafios da democratização da escola: desafio dos pais e mesmo dos profissionais da educação de que a escola pública tenha que possuir o espírito republicano, isto é, um direito e responsabilidade de todo cidadão. Só a participação de todos levará à democratização da gestão pública da escola (MARQUES, 2000).

Existe o conhecimento, por parte dos professores, de que não depende de uma instituição apenas os caminhos para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, mas ainda não se estabeleceu claramente a função de cada um, dentro dessa realidade.

É possível observar professores que trazem em suas práticas a representação do aluno ideal, que vem de uma família ideal, em que a própria criança e sua família são os responsáveis pelo fracasso ou bom desempenho escolar (PEREZ, 2007).

A insegurança, o medo do questionamento sobre o seu trabalho, o despreparo, aliados a um Projeto Político-Pedagógico dissociado da realidade, práticas pedagógicas inconsistentes e falta de planejamento, quando os pais têm acesso à escola de seus filhos, restringem a família ao papel de meros ouvintes, personagens passivos, o que afirma ainda a relação de poder exercida pela escola a propósito dos pais (PEREZ, 2007).

Collares e Moyses (1996, p.181) afirmam que “[...] a escola parece ser uma instituição preparada para ensinar apenas crianças ideais, que não existem. Diante da real, ela se coloca como vítima. Vítima de uma clientela inadequada...” A escola pensada é uma escola elitista para um grupo privilegiado, distante da realidade das experiências de vida e práticas educativas necessárias para os filhos das classes populares que frequentam as escolas públicas. “Uma educação elitista para poucos, contrapondo, ao ideal da escola como um bem universal imprescindível para todos” (MARQUES, 2000, p. 349).

Partindo dessa realidade, inicialmente, o propósito desta pesquisa era compreender, avaliar e intervir junto aos pais e professores, nos momentos específicos de reuniões bimestrais escolares, *locus* no qual acontece um maior envolvimento entre escola e família e que poderia vir a ser um dos determinantes para

a melhoria do desempenho escolar das crianças de rede pública, contando com essa parceria tão importante: família e escola.

No entanto, desde o início da busca, da seleção, da leitura e da compreensão da produção científica referente à área da pesquisa, verifica-se que a amplitude do tema proposto iria muito além do contato entre professores e pais, em sala de aula. Embora esse momento fosse também fundamental, necessitava de uma maior abrangência que levasse a compreender a função social da escola, na sociedade contemporânea, as expectativas que as famílias de camadas populares possuem em relação à educação escolar e o futuro de suas crianças, e de como a escola deseja ser apoiada e receber a contribuição das famílias, no processo de formação das crianças.

Como professora de Educação Básica – Anos Iniciais – na Rede Pública Estadual por dez anos e tendo também exercido a função junto à gestão escolar como vice-diretora, agora, na condição de pesquisadora, está explícito que vivemos em um tempo em que a gestão em sua formação e em sua Proposta Político-Pedagógica visa a alcançar uma administração participativa, democrática, junto à Comunidade Escolar (Gestores, Professores, Pais, Estudantes, Funcionários e Representantes da Comunidade local onde a escola está inserida).

Porém, a fim de que todo esse ensejo de gestão democrática se torne real, nas escolas públicas, é necessário traçar um panorama para compreender como já acontece o relacionamento entre as famílias e as escolas, quais expectativas ambas as instituições possuem em relação à outra, na contribuição da construção de uma escola de qualidade que atenda às aspirações e necessidades das classes populares.

A preocupação deste estudo centra-se principalmente nestas questões:

- Apenas a realidade econômica das famílias é fator determinante para o fracasso ou sucesso escolar?
- Quais expectativas as famílias de classes populares possuem sobre a aquisição de um capital escolar e que relação fazem entre capital escolar e projeção social?
- Quais mecanismos as famílias de classes populares utilizam para alcançar esses objetivos e que formas de participação elas têm, na escolarização das crianças?

- Quais os meios de a escola conseguir aumentar a efetivação da participação da família no processo de escolarização das crianças?

A hipótese deste estudo, portanto, é de que existam realidades singulares dentro das camadas populares, as quais contrariam as estatísticas de fracasso escolar, compreendendo que as expectativas da família quanto à aquisição do capital escolar e sua projeção social, a partir do mesmo, as levam a utilizar mecanismos periféricos para alcançar o sucesso escolar de sua prole. Na verdade, diante da ausência inicial de um capital cultural e econômico que garanta uma estabilidade social mínima para apoiar e concretizar as expectativas dos pais referentes à vida e futuro de seus filhos, eles mobilizam-se com o objetivo de alcançar uma boa educação escolar.

A ação das famílias na classe popular, segundo estudos da área (NOGUEIRA et al., 2003; LAHIRE, 1997), mesmo em estruturas não idealmente convencionais, é apresentada nesses casos como sujeitos ativos na escolarização de seus filhos, desmistificando as afirmações genéricas que declaravam a carência sociocultural como determinante do fracasso escolar nessas classes.

Há, também, grandes evidências na literatura pertinente ao tema (TOCI-DIAS, 2009; LAHIRE, 1997) de que a presença da família, especialmente das mães, nas trajetórias escolares das crianças de classes populares, tem conseguido propiciar o êxito escolar, independentemente do capital cultural ou financeiro dos pais.

O que se evidencia nos resultados do processo educativo, muitas vezes, insuficiente, é o fato de se tentar a uniformização do projeto escolar, desconhecendo-se e/ou desrespeitando-se a diversidade das crianças e adolescente que frequentam a escola pública. Na verdade, é preciso a construção de uma escola na qual a diversidade seja vista como projeto cultural e educativo (IMBERNÓN, 2000). Uma via de construção desse projeto passa pelo envolvimento dos pais, dos alunos e da comunidade na formação de uma comunidade escolar que tenha o rosto das comunidades e das culturas em que as escolas estejam inseridas.

Houve, até há pouco tempo, na educação escolar – e ainda se encontra presente em muitas realidades –, um modelo de visão determinista que era apoiado em representações de estruturas de famílias idealizadas das classes média e superior, as quais serviam “[...] de parâmetro definidor para o conceito de privação

cultural e do que era considerado adequado, correto, bom e favorável ao desenvolvimento (psicológico, afetivo e intelectual) ao aluno e de seu desempenho futuro” (ZAGO, 2000, p.71).

Sob esse novo olhar para o fracasso/sucesso escolar, que investiga as diferentes formas de investimento familiar na educação escolar dos filhos das classes populares, tem-se o reconhecimento da heterogeneidade existente nas camadas populares e que não se acomoda mais em análises deterministas da realidade social.

Os autores dessa concepção procuram respostas singulares de tais fatores em suas pesquisas, as quais contrariam as estatísticas, estabelecendo uma relação do sucesso acadêmico (acesso, permanência e ascensão) com as interdependências entre os elementos da realidade social. Embora possam discordar, em alguns pontos, unem-se para analisar esses fatores que, aliados ou não a um planejamento familiar, podem trazer um resultado escolar favorável à educação da camada popular.

Portanto, esta pesquisa centra-se em dois objetivos gerais: o primeiro é identificar, descrever e analisar as expectativas da família e da escola, quanto à participação do papel da família nos processos de escolarização das crianças, bem como os desafios atuais para a ampliação da relação de ambas as instituições, na formação integral da criança. O segundo objetivo, decorrente dos resultados do objetivo anterior, se constitui na elaboração de um material formativo para a equipe escolar (gestores, professores e funcionários) em forma de um videodocumentário, o qual busca conduzir a equipe a refletir sobre as diversas formas de participação da família, no processo de escolarização das crianças.

Para a contribuição sociológica do fenômeno, tomamos por fundamentação teórica os autores Bernard Lahire, Maria Alice Nogueira, Nadir Zago, Geraldo Romanelli. Em Psicologia da Educação, Social e do Desenvolvimento Humano, Antonio Francisco Marques, Maria Auxiliadora Dassen e Uri Brofenbrenner, que se constituem autores presentes neste trabalho. Na abordagem educacional, contamos com a contribuição de Márcia Cristina Argenti Perez. No campo metodológico, Sampieri, Collado e Lúcio, Marconi e Lakatos. E ainda outros autores que colaboraram para a pesquisa histórica e legislativa da educação e da história das famílias, no Brasil.

A escolha por essa abordagem teórica do trabalho se deu devido aos conceitos e fundamentos apresentados por esses autores, os quais vão ao encontro dos valores morais, éticos e científicos que buscamos inserir na prática enquanto educadores.

A pesquisa está organizada em seis capítulos: três teóricos iniciais, que discorrem sobre a produção científica dos elementos que a fundamentam; o quarto capítulo descreve a metodologia utilizada e o quinto sobre a categorização e análise preliminar dos dados coletados. No sexto capítulo, há o desenho do produto, bem como as indicações de emprego do material produzido nos diferentes momentos da realidade escolar e, por último, algumas considerações finais.

O primeiro capítulo, “As transformações das estruturas familiares no contexto histórico brasileiro”, busca o desvelamento histórico das realidades familiares desde o Brasil-Colônia até a atualidade, demonstrando as diversidades de formas familiares construídas principalmente pelo desenvolvimento e transformações econômicas ocorrida nestes quinhentos anos do país.

No segundo capítulo, “A função social da escola”, fundamentada por documentos oficiais do País, do Estado e do Município, com o Projeto Político-Pedagógico da escola estudada e de autores, apresenta a função que essa instituição oferece e objetiva alcançar, na construção e transformação da sociedade.

O terceiro capítulo, “A relação família e escola: dos interesses às divergências de expectativas na formação das crianças”, aborda as realidades singulares das aspirações e concretudes de relação dessas importantes instituições para o acesso, permanência e sucesso da educação escolar das crianças de classes populares.

A metodologia está fundamentada e descrita no quarto capítulo, o qual também inclui uma segunda parte descritiva da comunidade escolar em que a pesquisa foi efetuada.

O quinto capítulo apresenta os dados coletados organizados em eixos, e a análise desses eixos.

No sexto capítulo, tem-se o desenho do produto, descrevendo-se e se fundamentando sua relevância na utilização do material, na construção de um videodocumentário tendo esta pesquisa como base teórico-prática, visando à contribuição na ampliação da qualidade da relação escola e família e que, conseqüentemente, se desdobra em melhorias nos processos de escolarização das crianças, na educação pública brasileira.

2. AS TRANSFORMAÇÕES DAS ESTRUTURAS FAMILIARES NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

A fim de estudar as duas mais importantes instituições referentes à formação integral da criança, família e escola, é preciso compreendê-las em separado, para posteriormente analisá-las em sua relação de proximidade e divergência diante das competências socialmente atribuídas a ambas.

Neste capítulo, será feito um breve histórico da formação e das transformações do modelo familiar do Brasil-Colônia até os dias atuais e as dificuldades encontradas diante da função social da família no cumprimento das exigências e desamparos sociais, econômicos e políticos para essa instituição, em nosso país.

Pesquisas da área demonstram que a escola, os professores e a própria sociedade possuem um modelo de família identificado com a estrutura burguesa do início do período industrial do Brasil: pai, mãe e filhos, em uma unidade privada de relação. E que todas as concepções e análises, a partir desse modelo, constroem preconceitos diante de diferentes modelos familiares apontados muitas vezes como desestruturados e causadores das dificuldades encontradas na sociedade e, principalmente, na escola.

A história do Brasil vai descrever modelos de estruturas familiares desde a sua colonização, sobretudo nas classes populares, mas também, posteriormente, atingindo a classe média do país, bem diferente do idealizado pela esfera social dominante.

Porém, antes de conceber esses inúmeros modelos como normatizantes e as estruturas nucleares como antiquadas, é necessário reconhecer qual é a função social que a família possui e se, com a crescente valorização atual da diversidade, tem cumprido seu principal papel enquanto instituição social, ou se cada vez mais o individualismo lança os seus membros a uma vida de busca desenfreada por bens seculares, e as crianças, jovens, mulheres e até os idosos estão sendo negligenciados em suas necessidades mais básicas de existência e humanização.

É o que este capítulo busca trazer à reflexão.

2.1 Modelos familiares do Brasil-Colônia até a atualidade

O modelo de família patriarcal extensa existiu, segundo pesquisadores da área (TOZONI-REIS, 2002; SAMARA, 2002), em apenas determinadas regiões brasileiras e contextos econômicos e sociais. Eram mais comuns as estruturas mais simples e com menos integrantes.

Como modelo de famílias extensas entendem-se estruturas que são compostas de mais outros membros residentes no mesmo domicílio, além do pai, mãe e filhos, por exemplo, avós, tios, primos e outros parentes agregados àquela família. Esse modelo de família extensa patriarcal surgiu no Brasil como modelo típico do período da economia agroexportadora, onde o homem (pai) era o chefe da família e responsável pela administração dos bens e propriedades, enquanto a mulher (mãe), responsável pela organização da vida social da família, cujos membros, entre casal, marido, filhos e parentes agregados, poderiam somar de 40 até 200 pessoas, sem controle de entrada e saída desses membros, tornando a vida familiar dessa época um espaço público, aberto. As crianças geralmente eram cuidadas pela criadagem.

O modelo nuclear, composto por pai, mãe e filhos, buscando uma vida privada, sem agregações de outros parentes, começa a se destacar no período industrial, na camada burguesa, servindo de parâmetro para o modelo idealizado de família para todas as classes sociais. Até mesmo as classes trabalhadoras ansiavam por compor essa forma de ser família, que sempre foi apoiada pela Igreja.

Nas camadas populares, os modelos uniparentais eram os mais comuns, embora se tenha hoje uma mentalidade de que pais ou, especialmente, mães solteiras são modelos da atualidade, os registros históricos e literários indicam que esses tipos de família eram comuns desde o processo de industrialização, quando a migração, causada pela busca de novas e melhores condições de vida, levava muitas pessoas, principalmente os homens, a abandonar suas famílias e migrar para o eixo sul-sudeste, em busca de uma oportunidade de emprego, deixando para trás pais, esposas, filhos, que poderiam ou não posteriormente migrar também. Essas estruturas familiares que se formavam ou que se desfaziam eram o que chamamos hoje de uniparentais, em que apenas um dos genitores é responsável pela condução e sustento da família, podendo receber apoio ou não de outros parentes ou até mesmo de vizinhos ou amigos.

E os modelos de famílias recompostas constituem as famílias em segunda união de um ou ambos os genitores.

Com as mudanças econômicas, houve gradativo crescimento na questão da participação feminina no mercado de trabalho, o que ocasionou grandes alterações nas estruturas familiares, sobretudo nas camadas populares.

Como apresentado anteriormente, no Brasil, entre os séculos XVI e XVII, nos canaviais nordestinos, moravam as famílias de elite em suas mansões cercadas de escravos e dependentes. A união legítima trazia bem definido o papel dos sexos, por costumes e tradições apoiados em leis.

O poder formal pertencia ao marido, que, com o pátrio poder, era a pedra angular da família, protetor e provedor da mulher e dos filhos, cabendo à esposa o governo da casa e assistência moral à família (SAMARA, 2002).

Porém, essa realidade de elite não condizia com as classes desfavorecidas.

As mudanças econômicas provocaram alterações no estilo de vida familiar. Com o novo polo de colonização do eixo econômico para o centro-sul do país, a vida urbana se torna mais intensa, para onde foi, também, canalizado o tráfico de escravos, durante o século XVIII.

A migração aconteceu, então, motivada pelas novas perspectivas financeiras que as famílias do meio rural tinham no que tange às novas oportunidades educacionais e de trabalho, nas cidades (TOZONI-REIS, 2002). Em torno das minas de ouro e na urbanização emergente, a sociedade local era uma mescla de raças e origens diversas, que a Igreja e a Coroa Portuguesa não poderiam controlar, para normatizar os relacionamentos e as novas estruturas familiares oriundas dessa migração. Aumentaram consideravelmente, nesse período, o concubinato e a ilegitimidade.

Os padrões constituídos pela colonização não eram seguidos. Mulheres começaram a exercer atividades econômicas fora do âmbito doméstico, e solteiras com filhos se tornaram chefes de família.

Nas áreas mais pobres do sul, as escravarias eram menores e, portanto, famílias inteiras trabalhavam duramente na terra. Os imigrantes que chegavam ao Brasil se estabeleceram como colonos no sul, implantando a policultura que devia, no caso dos alemães, “[...] atender ao autoconsumo e ao pequeno comércio, solidificando um caráter independente entre os colonos. “[...] A mentalidade com que todos vieram

começar a vida no Brasil era de que ninguém trabalharia para os outros” (ALENCASTRO; RENAUX, 1999, p. 320-321). Essa realidade permitia à família manter os laços familiares e culturais do país de origem.

No meio urbano, os pequenos negócios e serviços davam às mulheres a oportunidade do trabalho remunerado. Todavia, não do modo radical que se dá posteriormente, a partir da segunda metade do século XX.

Isso alterou significativamente o quadro da organização familiar e as relações de gênero. Assim, na cidade, diferentes e informais modelos de família prevaleciam sobre o patriarcalismo.

No século XIX, com a cafeicultura e mudanças políticas, como a abolição da escravatura e a entrada de imigrantes, abriram-se novas oportunidades de emprego na indústria e burocracia, em que mulheres poderiam, por conseguinte, atuar significativamente nesse mercado. A industrialização se vai fazer sob a égide da economia cafeeira. As indústrias surgidas “[...] arregimentaram um número significativo de mulheres e crianças [...] Nessas indústrias mais da metade da mão de obra era feminina, atingindo mais de 75% no ramo têxtil” (MATOS, 2010, p.171).

Se, no campo, as mulheres também trabalhavam, as crianças acompanhavam os pais na atividade laboral. No contexto urbano, há a mudança do lugar do trabalho, com os trabalhadores confinados em espaços produtivos longe dos filhos. Assim, mesmo com a inserção das mulheres solteiras no mercado formal de trabalho, as casadas preferiam empregos domésticos ou informais, pois continuaram com a responsabilidade de dar respaldo às funções básicas de mãe e dona de casa, para as quais haviam sido formadas. A partir da década de 1920, houve uma diminuição da participação das mulheres no trabalho fabril, em decorrência de fatores como “[...] as novas formas de organização do trabalho industrial, a racionalização do trabalho e vários elementos normatizadores da sociedade, a legislação” (MATOS, 2010, p. 173).

A legislação de 1916, no artigo 6º do Código Civil dos Estados Unidos do Brasil, promulgado em janeiro do mesmo ano, sob a presidência de Wenceslau Braz, afirmava que a mulher casada, enquanto subsistisse a sociedade conjugal, era incapaz de certos atos ou à maneira de exercê-los, por incapacidade relativa à sua condição; continuava afirmando a legitimidade do domínio masculino sobre a família e os negócios, limitando a presença feminina no que diz respeito a empregos e

propriedades. As mulheres casadas eram ainda tidas como legalmente incapacitadas para liderar uma família (BRASIL, 1916).

As mulheres da elite, entretanto, no início do século XX, foram ganhando espaço na profissão, principalmente na área de Farmácia, Direito, Física e Arquitetura. – havia, nesse momento histórico, uma desvalorização por parte dos homens, com respeito a essas profissões. Além disso, uma significativa parte da mão de obra da indústria têxtil era feminina.

Para Samara (2002), segundo os dados do Censo de 1872, na primeira metade do século XIX, os domicílios de pessoas pobres já eram chefiados por mulheres, agregando outros membros da família que também contribuía para a renda mensal. Essa característica fugia à regra do modelo patriarcal e incorporava a ideia de múltiplos modelos familiares, no Brasil.

No início do século XX, houve mudanças profundas no perfil da população brasileira. Com o término da escravidão, assistiu-se a um aumento da migração, que, no primeiro momento, foi direcionada para o campo, mas, aos poucos, as pessoas foram absorvidas pelas cidades, acentuando o processo de urbanização. Nesse primeiro momento,

[...] uma economia aferrada aos serviços e negócios de exportação agrária e uma industrialização incipiente, o resultado foi uma vida urbana marcada pela instabilidade, com crises cíclicas de carestia e aumentos constante de preços dos gêneros alimentícios ou nos custos de moradia, transporte e aluguel. [...] A entrada irregular de populações vindas do campo – expulsas pela seca, pela crise agrária ou fígadas pelas novas oportunidades da cidade – e de um contingente elevado de imigrantes europeus e asiáticos ajudou a conferir aos novos aglomerados urbanos uma imagem de desarranjo e desordem. (SCHWARCZ, 2012, p. 35-36).

Assim, esse processo de urbanização se deu de modo desigual, no território brasileiro. Os centros de atração eram Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. O Brasil continuou sendo eminentemente rural até a década de 1930. “Segundo o censo de 1920, dos 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões (69,7%) dedicavam a agricultura; 1,2 milhões (13,8%) dedicavam a indústria; e 1,5 milhões (16,5%) aos serviços de uma maneira geral” (SCHWARCZ, 2012, p. 43).

As transformações mais radicais acontecem na segunda metade do século XX, sendo que, até então, a sociedade brasileira teve características de uma organização social tradicional e pré-moderna. A maioria da população estava no

campo e vivia de atividades agropastoris. A partir desse período, as transformações sociais, econômicas e culturais vão afetar a organização das famílias e o papel das escolas, na sociedade. Em seis décadas, a população de predominância rural passa a ceder espaço para o aumento de uma sociedade urbana. Em 1960, 54% da população brasileira eram camponeses, enquanto 45,1% viviam na área urbana. Cinco décadas depois, o censo de 2010 aponta que 84,4% da população passaram a viver na área urbana e apenas 15,6% permanecem no campo (BRASIL, 2010).

Enfatiza Milton Santos (2011):

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação. (p. 88).

Dentro desse novo contexto social, econômico e cultural, a escola primária, no seu primeiro momento, foi reduzida a quatro anos, gradativamente voltando a ampliar a escolaridade para o fundamental de oito anos, chegando atualmente a nove anos obrigatórios. Hoje já se coloca como objetivo uma educação básica que se estenda desde os quatro anos da criança aos dezessete anos do adolescente, o qual ainda não foi atingido.

Entretanto, esse novo cenário educacional não se faz de modo automático e sem contradições e conflitos, pela realidade social descrita acima por Milton Santos. As famílias camponesas perdem seus laços familiares, comunitários e culturais. Esse processo decompõe os antigos processos educativos das novas gerações familiares.

A família é afetada nos laços que se estabelecem entre seus membros, pelo fato de que boa parte dos pais se ausenta de casa, em decorrência dos compromissos com o trabalho fora do lar. O contato e a convivência dos filhos com os pais se veem reduzidos a um mínimo, muito aquém do necessário para um processo educativo efetivo de socialização primária dessas crianças.

Todavia, até o modelo patriarcal era modificado. Isso significa que não se pode estudar a família no Brasil por um modelo pré-determinado, devido à complexidade dos padrões já existentes na história do Brasil, desde o período colonial até a atualidade.

Nas décadas de 60 e 70, sobretudo na classe média, a concepção de família nuclear tradicional sofreu diversas alterações. A diversidade dentro do mesmo país impôs diferenças regionais, estruturais de costumes e tradições, as quais trouxeram mudanças relevantes no contexto, estrutura e funcionamento das famílias brasileiras (DASSEN, 2010).

Nesse período, na classe média (funcionários públicos, profissionais liberais e comerciantes), o modelo familiar era constituído basicamente por pai, mãe e filhos, que ainda obedeciam e dependiam em tudo do pai, consolidando o espaço privado e o individualismo.

No princípio do processo de industrialização, os trabalhadores contratados não eram os oriundos do meio rural, pois estes não possuíam qualificação mínima para atuar no setor industrial. Essa qualificação dizia respeito às experiências culturais do trabalho industrial, como a alfabetização e a organização classista e sindical. Esse fato explica, em parte, a presença de um número grande de imigrantes nas fábricas, pois parte deles era oriunda de sociedades com tradição de escola.

Por isso, os trabalhadores rurais que migravam vertiginosamente para a cidade engrossavam o “exército industrial de reserva”, o que baixava os salários e produzia o acúmulo do capital das indústrias (TOZONI-REIS, 2002). Entretanto, pela falta de formação e preparo para as atividades produtivas modernas, boa parte dessas pessoas passa a se ocupar de atividades desqualificadas ou mesmo a viver de atividades informais.

Na concepção de Tozoni-Reis (2002), o êxodo rural e a urbanização acarretaram uma diminuição do número de descendentes até nas classes populares. A renda, antes, se baseava na cultura familiar como unidade de trabalho, em que todos os membros, especialmente os filhos, eram parte da força de trabalho e subsistência familiar. Esse quadro modifica-se com suas características para o individualismo (trabalho de cada um), o qual passa a constituir a principal estratégia de sobrevivência das famílias dos trabalhadores.

Porém, mesmo tendo como força de produção e meio de sobrevivência o trabalho individual, as famílias de classe populares buscavam na cooperação de seus membros um meio de sobrevivência na selvageria capital da vida urbana.

Outras estratégias foram se estabelecendo e a cooperação criou um novo modelo de família para os trabalhadores, que podemos chamar de família nuclear ampliada. A ajuda mútua, agora também no interior

das famílias, revela o espírito comunitário das famílias das classes populares. (TOZONI-REIS, 2002, p. 50).

As transformações ocorridas na sociedade brasileira levaram a maioria das pessoas a viver nas cidades e seu entorno, nas últimas cinco décadas. A maior parte dessas migrações ocorre de forma forçada do campo para a cidade, de regiões tradicionais para áreas de colonização, pela falta de acesso a bens, como terra, moradia, saúde, escolas, trabalho, em um resultado que Milton Santos denomina desruralização, com as pessoas se desenraizando de suas famílias, comunidades e cultura. Isso tudo tem um impacto tremendo sobre a vida dessas famílias.

Como a presente pesquisa foca sua investigação sobre a população da periferia de uma cidade média, Sylvia L. Mello colabora com ela, salientando:

Quanto mais afastados estamos dos estratos médios da população urbana, tanto mais as categorias de organização e desorganização, no que se refere à família, devem ser problematizadas. A literatura disponível sobre as populações da periferia e das favelas das grandes cidades divergem do modelo normativo de organização. Não é correto falar de ausência de organização, mas de polimorfismo familiar. Despidos da rigidez das fórmulas e sem olhos preconceituosos, podemos ver as famílias como elas são, e não como deveriam ser, segundo modelos que são abstratos, pois são históricos e presos às diferentes perspectivas das classes sociais. Os eixos de gênero e idade que orientam, tradicionalmente, os desempenhos dos papéis no interior das famílias têm validade relativa, corroídos, pelas crises econômicas, a migração, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho e a aquisição das franjas de uma cultura urbana de massa pelas populações de procedência rural. (2003, p.57).

Também à família de classe média essas mudanças econômicas, políticas e sociais trouxeram gradativas alterações, passando o número da prole. Isso se deu a partir da maior participação da mulher na sociedade, frente aos movimentos feministas, mas ainda exercendo carreiras tipicamente femininas: magistério, enfermagem e cuidadora.

No entanto, mesmo contribuindo para a renda doméstica com trabalhos formais e informais, a responsabilidade do cuidado e administração da casa e dos filhos continuava sendo das mulheres, mas a autoridade ainda era delegada ao homem/pai.

Apenas no final dos anos 60, a questão do gênero na família e o papel da mulher tiveram mudanças evidentes. Já nas décadas de 70 e 80, houve uma maior participação das mulheres no contexto social, político e econômico do país e em

questões entre os cônjuges relacionadas ao casal e à educação dos filhos, dentro das famílias.

Nesse período, na classe média, o número de descendentes por família diminuiu ainda mais: passando de quatro para três filhos, mudança causada principalmente pelo aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho remunerado, durante a crise econômica do período, pelos novos valores baseados em estudos sobre a forma de educar os filhos, a pílula anticoncepcional, a regulamentação do divórcio, a baixa fecundidade e o aumento da escolaridade da mulher, aliados ao maior acesso às informações.

A família de classe média se reestrutura, transformando-se de família hierárquica, nos anos 50, a famílias igualitárias, nos anos 90. Com isso, o casal passa a ter uma posição idiossincrática; as relações parentais passam a ser mais igualitárias; a identidade de cada membro da família passa a se dar de acordo com as diferenças pessoais e não de sexo (DASSEN, 2010).

A família começa a ser nuclearizada, fragmentada e privatizada. Essa nova constituição chegou a alcançar até a distribuição das funções dentro do lar, entre os genitores.

As funções de cuidado e socialização dos filhos vieram a ser compartilhadas com outros grupos sociais, de acordo com as condições financeiras. Os pais/homens começaram a desempenhar cada vez mais o trabalho de cuidado com as crianças, embora continuassem a exercer o papel de provedor material à família. A escola, nesse contexto, se vê obrigada a assumir outras funções que originalmente eram reservadas à família. Se, antes, o processo de socialização primária acontecia na família, na contemporaneidade, a escola acaba assumindo compromisso com essa função.

O processo de socialização é fundamental na formação da pessoa; com efeito, “[...] a experiência social também começa com o nascimento. O mundo da criança é habitado por outras pessoas. [...] A biografia do indivíduo, desde o nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas” (BERGER; BERGER, 1977, p.200).

O processo de socialização primária das crianças não tem acontecido mais de modo predominante na família, ainda que a própria escola perca a sua hegemonia, na socialização secundária. Para Juan Carlos Tedesco, há um déficit no processo de

socialização. Segundo ele, ao lado dessas instâncias de socialização, há uma outra, constituída pelos meios de comunicação e informação, os quais têm exercido um impacto imenso sobre o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade das novas gerações. Entretanto, eles têm sido incapazes de formar um núcleo cognitivo e cultural básico, para inserção efetiva do indivíduo na sociedade da qual faz parte.

Se, até o presente, coube à família e à escola a formação desse núcleo cognitivo e cultural básico, hoje, a debilidade desse processo “[...] se deve as tensões não resolvidas na relação entre diferentes agências de socialização”, afirma Tedesco (2000), isto é, entre a família, a escola e as tecnologias. No caso específico da televisão, a mudança necessária, segundo esse autor, no processo de socialização

[...] das novas gerações depende da mudança na família e na escola, mais que a mudança da própria televisão. Melhorar significativamente o ensino da leitura e da escrita, assumir desde a escola a formação do núcleo básico da personalidade, promover a educação baseada no desenvolvimento da inteligência através da experimentação, o trabalho em equipe, criatividade etc., são alguns dos aspectos sobre os quais pode edificar uma estratégia destinada a melhorar o papel da televisão. Se trata, desde esse ponto de vista, de melhorar a qualidade da demanda e capacidade para processar as mensagens que transmitem os meios. (TEDESCO, 2000, p. 7-8).

Contudo, mesmo nesse novo período, na questão de gênero e dos relacionamentos familiares, e apesar da inclusão da mulher no mercado de trabalho, as funções domésticas da criação e educação dos filhos continuaram sendo de maior responsabilidade da mãe/mulher, quadro que se observa até hoje, em nossas realidades cotidianas, sobretudo nas classes populares.

De acordo com Dassen (2010), a partir dos anos 80 e 90, a hierarquia familiar se tornou mais flexível, principalmente no que se refere à educação dos filhos. Antes, a criança era considerada passiva e apresentava total submissão à figura do adulto, conseguida por intermédio de práticas coercitivas e punitivas.

Já em meados dos anos 80 e início de 90, a mãe passou a questionar o autoritarismo e a rigidez na relação com os filhos, e as práticas parentais adquiriram uma demonstração de ternura e estimulação de comportamentos, além de valorizar o diálogo e o respeito à opinião dos filhos nas decisões familiares, em um estilo educativo democrático.

Esse processo não se dá sem contradições, havendo muitas situações de dificuldade de os pais estabelecerem regras, na educação dos filhos. Passa-se de um estilo educativo autoritário para um estilo permissivo, onde não sabem ou têm receio

de estabelecer limites para os filhos. Entretanto, uma educação progressista tem encaminhado para um estilo democrático de educação, a disciplina se estabelece por meio do diálogo, com técnicas disciplinares verbais não punitivas, “[...] pais e mães que mantêm uma relação acolhedora, afetuosa e comunicativa com seus filhos, mas que ao mesmo tempo, são firmes exigentes com eles” (BAUMRIND, apud HIDALGO; PALACIOS, 2004, p. 191).

Atualmente, as mudanças ocorridas nas estruturas familiares apontam para um desaparecimento de estruturas maiores, de nuclear extensa para uma formação apenas nuclear, composta por pai, mãe e filhos, sem a presença de outros familiares que anteriormente colaboravam com o cuidado e a educação de seus membros.

Existe também um aumento significativo, segundo Brofenbrenner (2011), das estruturas uniparentais, onde apenas um dos genitores se responsabiliza pelo provimento, cuidado e educação dos filhos, assumindo a condição de chefe de família.

Essa característica se dá especialmente nos lares de famílias da classe popular e média, em maior proporção para mulheres do que para homens, por inúmeras situações: divórcio, abandono do pai, gestação solteira na adolescência, entre outras, as quais caracterizam uma situação não provisória, pois, para Brofenbrenner (2011), é muito mais fácil um homem com filhos recasar, do que uma mulher com filhos.

Essas mudanças têm causado uma situação de solidão e abandono das crianças, em seus próprios lares. Os adultos precisam sair, durante todo o período do dia, para o trabalho, devido às más condições empregatícias e baixa remuneração salarial, ou, como no caso das mães solteiras/sozinhas, das famílias uniparentais, estas constituem o único meio de subsistência da família.

Os pais não contam mais com outros parentes que poderiam ajudá-los no cuidado e educação, como no passado, onde as famílias extensas, que agregavam outros membros, podiam contar uns com os outros. Na atualidade, nem mesmo a sociedade e programas governamentais são suficientes para garantir apoio e medidas de proteção e cuidado às crianças dessas famílias, as quais são as que mais necessitam.

2.2 Consequências das mudanças nas estruturas familiares

O exercício irrefletido do poder tecnológico massivo e uma inquestionável aquiescência às demandas advindas da

industrialização podem desencadear forças que, se não forem controladas, podem destruir o ecossistema humano. Fundamentado na unidade familiar, mas ampliado para além dela, este ecossistema compreende o tecido social que sustenta nossa capacidade de viver e de trabalhar em conjunto efetivamente, levando nossas crianças e jovens a se tornarem membros competentes e comprometidos na sociedade.

(Uri Brofenbrenner)

Brofenbrenner (2011, p. 266) descreve a família como “[...] a estrutura mais eficiente e econômica para nutrir e sustentar a capacidade dos seres humanos, funcionando eficazmente em todos os aspectos da atividade humana, intelectual, social, emocional e fisiológica”. Por isso, questiona se essas mudanças, que “vieram para ficar”, nas estruturas familiares, garantem o cumprimento da função social pela qual elas são responsáveis.

O autor, em sua teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, definida como “[...] a acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano em desenvolvimento e as mudanças dos ambientes imediatos e amplos em que a pessoa em desenvolvimento vive” (BROFENBRENNER, 2011, p. 277), não confere apenas à família a responsabilidade por essas mudanças e as condições atuais para a reorganização social e uma nova ordem para o desenvolvimento humano. Explicita que há, igualmente, forças externas capazes de contribuir para que os “arranjos familiares” possam ser duradouros e eficazes ou não.

Assim, o contexto familiar se encaixa dentro do bairro, o contexto do bairro, no contexto maior da cidade, do trabalho e do governo; e todos os contextos dentro do contexto da cultura. Qualquer fator que influenciar algum contexto maior influenciará, também a unidade mais íntima, a família. (BROFENBRENNER, 2011, p. 278).

Conforme o autor, os contextos históricos, sociais, políticos e econômicos perpassam essa relação e as interações que acontecem dentro do ambiente familiar, todavia, os fatores internos, de estrutura, também trazem consequências para a sociedade.

Por isso, há uma grande necessidade de se reconhecer a importância da função da família, como “coração de nosso sistema social” (BROFENBRENNER, 2011), a qual, junto de programas e políticas governamentais, garante sua disposição de forma exequível e duradoura: “[...] se quisermos manter a saúde da nossa sociedade, temos que descobrir a melhor forma de proteger este coração” (p.277). O

autor reúne pesquisas, entre outras, de Hetherington, Cox e Cox (1979), as quais demonstram que a consequência do divórcio e da formação crescente das famílias uniparentais – em que os sistemas de apoio existentes até então são removidos, mas que, na maioria das vezes, nenhuma estrutura substitutiva é fornecida – desencadeia situações de risco para as crianças e adolescentes, devido à falta de apoio nas díades mãe e filhos e pai e filhos, tendendo ao colapso das estruturas familiares.

Dassen (2010) cita, em sua pesquisa, inúmeros estudos dentro da área de família e suas estruturas, entre os quais o de Erel e Burman (1995), que evidenciam a influência do relacionamento marital como fator preditivo de uma boa saúde física e emocional dos filhos, sendo que o contrário igualmente acontece.

Segundo Dassen e outros autores que constituem base para a sua pesquisa (STRATTON apud DASSEN, 2010), as famílias divorciadas ou uniparentais enfrentam problemas, como necessidade de tempo e cuidados para a re/construção emocional e pessoal dos seus membros, além de desvantagens econômicas que exigem dos novos chefes de família

[...] um consumo de energia e tempo muito maiores, não só no trabalho, a fim de aumentar a renda familiar, como em casa, no que tange às atividades domésticas. Em outras palavras, o genitor tem pouco tempo para estar com a(s) criança(s), além do estresse e do cansaço provenientes dessa situação peculiar, o que pode prejudicar a qualidade das relações parentais. (2010, p. 215).

Para Brofenbrenner (2011), a situação das crianças e adolescentes crescidos nesse ambiente, que chegam a uma casa vazia depois da escola ou que possuem formas substitutivas de atendimento, muito aquém das necessidades de seu bem-estar, contribui, em grandes proporções, para aumentar o número de alunos com problemas acadêmicos e de conduta, com dificuldades de leitura, podendo vir a engravidar precocemente, ser um usuário de drogas, participando, assim, do crescente número de homicídios, suicídios e delinquência juvenil.

Essas estruturas exigirão uma terceira pessoa para funcionar efetivamente. Não necessariamente um progenitor, mas outro adulto presente, seja parente, seja vizinho ou membro da comunidade local ou de organizações.

Além dessa rede de apoio (parentes, vizinhos, escolas, igrejas, creches, entre outros) Brofenbrenner (2011) aponta para as necessidades de mudanças externas do trabalho, advindas de ações políticas, para valorizar, em forma de leis que respeitem, priorizem e fomentem o núcleo familiar em nossa sociedade.

Portanto, as famílias, longe de ser estruturas decadentes, são de extrema importância para a saúde de nosso corpo social. Aquilo que chamamos de mudanças, hoje, nos modelos familiares, são consequências decorrentes de séculos de negligência nas necessidades básicas do ser humano e do desamparo social, político e econômico a essa instituição. As camadas populares são as mais atingidas por essa carência, mas também as sequelas têm chegado às classes médias, mais providas dos recursos financeiros.

Tozoni-Reis (2002) afirma que não são as crianças que hoje se encontram marginalizadas na sociedade, principalmente nas famílias carentes, mas são as próprias famílias que se encontram em condições de marginalização, excluídas daquilo que lhe é vital para a simples subsistência.

Reconstruir a dignidade humana, a começar pela família, eis uma grande missão! E é a partir daí que se inicia um resgate da função social da escola, a qual deve ir para além da transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, perpassando-os, mas permitindo que se amplie para uma socialização humanizadora, ética, solidária, responsável, participativa e cooperativa.

3. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem.

(A. I. Perez Gomez)

Neste capítulo, procurou-se resgatar a função social da escola como primordial na reconstrução da dignidade humana por um caminho de solidariedade, de formação para a participação democrática de toda a comunidade escolar (estudantes, família, professores, funcionários, gestores) e responsabilização do seu papel socializador e transformador da sociedade e da realidade das estruturas existentes, impostas pelo capital.

Buscou-se ainda fazer uma análise crítica da escola, nas sociedades contemporâneas. Essa instituição educativa da modernidade tem função de reprodução e produção da ordem social. Ela não é apenas espaço de reprodução da dominação, mas também, na sua dinâmica, tem a dimensão utópica de possibilitar a emancipação humana.

Em uma busca nos documentos oficiais, encontramos fundamentos dos ideais nacionais para a democratização do ensino, porém, analisando-os frente à realidade educacional encontrada, desvendam-se as contradições existentes entre a lei e a prática cotidiana escolar.

Sem a participação efetiva dos estudantes, família e comunidade escolar, na construção do currículo e seu modo de aplicação e nas decisões dos colegiados, a escola se torna mantenedora das condições sociais atuais.

3.1 O caráter plural e complexo do processo de socialização na escola

O processo de socialização na história da humanidade consiste, segundo Perez Gomez (1998), na transmissão das conquistas sociais construídas historicamente, o que é essencial para a garantia de sobrevivência das futuras gerações. A esse processo se dá o nome de educação.

Nas sociedades primitivas, a aprendizagem dos “produtos sociais” e a educação dos novos membros aconteciam pela participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta. Com a aceleração do desenvolvimento humano e da

vida em sociedade mais exigente e complexa, esses mecanismos de socialização direta se tornaram insuficientes, criando-se a demanda da especialização no processo de educação e socialização para todos (PEREZ GOMEZ, in SACRISTÁN; PEREZ GOMEZ, 1998).

De acordo com o autor, esses sistemas tramitaram, no decorrer da história, em constante remodelação e função, até o período industrial, quando a sociedade precisou de uma formação das novas gerações para incorporação ao mundo do trabalho, não somente no quesito técnico, mas principalmente no processo de socialização, contribuindo para a interiorização de ideias, valores e normas comunitárias que garantissem uma nova mentalidade e comportamento guiado pelo autocontrole e não mais por controles externos de conduta.

Essas considerações estão na mesma linha de Manacorda (2007), que divide a história da educação em período da não escola e da escola. O primeiro corresponde, nas primeiras civilizações da antiguidade, a um tipo de escola, contudo, o qual atendia apenas aos filhos das classes proprietárias, uma pequena elite dentro das sociedades. No segundo período, o da escola, que se dá no contexto da sociedade da modernidade, a proposta de escolarização caminha para a sua universalização para todos. Isso ocorre, sobretudo, num período histórico muito recente, nos últimos três séculos.

Enfim, para Manacorda, a escola existente até o começo da época moderna seria uma concepção anacrônica, se comparada à escola instalada a partir da Revolução Industrial. Com efeito, ela

[...] nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica que chamamos escola e que – como veremos – apenas há pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início da Revolução Industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade [...] (MANACORDA, 2007, p. 119).

Porém, a função social da escola de transmitir conhecimentos, conceitos e valores às novas gerações não acontece de maneira linear, na sociedade. Ela se depara com a tendência oppositora daqueles indivíduos ou grupos que são desfavorecidos diante dessa ordem social, o que vai compor o “complexo e conflitante tecido social” (PEREZ GOMEZ, in SACRISTÁN; PEREZ GOMEZ, 1998). A educação oferecida para as classes populares acaba sendo um ensino desqualificado, com a

escola contribuindo para acentuar as desigualdades e a exclusão social de segmentos sociais significativos. São os pobres que precisam das melhores escolas.

Para compreender o caráter plural e complexo do processo de socialização, na escola, é preciso enveredar pelas transformações históricas da sociedade e acompanhar as diferentes incumbências sociais que a educação escolar sofreu, no decorrer de muitos séculos de desenvolvimento econômico, político e social da humanidade.

Conforme Toci-Dias (2009), a função social da educação escolar começa a ganhar força na Modernidade, junto da família, para se configurarem à nova ordem social que buscava se emancipar das formas sociais medievais e concretizar o desejo de liberdade, o qual constituía o cerne dessa nova ordem.

A fase de estabelecimento dos grandes Estados ou da Modernidade, segundo a autora, trouxe consequências revolucionárias em diversas áreas: geográfica, econômica, política, social, ideológica, cultural e educacional.

Essas mudanças demandavam uma nova forma de produção e reprodução da sociedade controlando os grupos humanos e conformando-os à nova ordem.

Toci-Dias (2009) destaca:

Estava em foco, pela primeira vez na história, a expressão clara de objetivos sociais de grande envergadura, que remetiam a um contingente populacional cada vez maior que precisava ser regrado, padronizado e ensinado em um novo modo de se comportar para atender àqueles moldes de racionalização. (p. 33).

Com esses novos paradigmas, os Estados Nacionais Modernos precisavam intervir nas formações dos grupos humanos, em especial nas famílias, porque a vida na cidade exigia, agora, novas regras de comportamentos sociais, principalmente na classe social emergente – a burguesia – dentro de uma nova estrutura de classes, além da necessidade da existência de regras de funcionamento do trabalho das fábricas e indústrias.

Porém, essa intervenção não aconteceria de maneira linear. As famílias resistiam aos modos de viver que lhes eram impostos. Nesse contexto, o Estado vai conferir à Escola a incumbência da normatização social, o que vai gerar o início das divergências entre escola e família.

Toci-Dias (2009) ainda aponta que, desde o século XVIII, houve uma centralidade da criança na história, de sorte que à família e à escola coube a função

de educá-la, no entanto, a tomada de decisões sobre a formação da aprendizagem formal passou a estar a cargo da escola, a qual

[...] foi impulsionada pelo Estado Moderno para formar os cidadãos necessários às suas tarefas, do que divergia, ou não era compatível com a vida familiar moldada até então nos parâmetros medievais de grupo ampliado, e porque para ambas as instituições houve uma simultaneidade histórica na atribuição da tarefa de educar. (TOCI-DIAS, 2009, p.37).

Essa simultaneidade gerou conflitos de interesses entre a família e a escola, especialmente nas classes superiores da população, que, com o sentimento de infância – paparicação – trouxeram os filhos como peça central da família e a necessidade de construir suas próprias metas, enquanto o Estado determinava um modelo para essas classes apenas de proteção e cuidado aos filhos.

Já para as classes pobres, o Estado determinava que as famílias devessem manter uma “liberdade vigiada” sobre os filhos, a fim de que não encontrassem na convivência dos adultos, na rua, exemplos que os influenciassem e contrariassem as novas normas sociais que deveriam ser seguidas (TOCI-DIAS, 2009).

A imposição das novas normas sociais para a família, de modo que se ajustasse aos interesses do Estado Moderno e, posteriormente, da Industrialização, provinha da Escola, a qual deveria neutralizar a interferência negativa das famílias na formação do cidadão.

Assumindo a forma que conhecemos hoje, partindo dos determinantes históricos com missões muito semelhantes, entre essas instituições, família e escola, somente a escola foi referendada e instrumentalizada pelo discurso científico para realizar a missão de conduzir pessoas. (TOCI-DIAS, 2009, p. 38).

Rocha (2000 apud TOCI-DIAS, 2009), referindo-se aos ideais iluministas entre os séculos XIX e XX, descreve a função social do espaço escolar nesse período, dirigida principalmente pelo higienismo, como uma corrente fundamentada na medicina para normatizar a vida e costumes da sociedade em fase de libertação dos costumes medievais do feudalismo:

Constituir a escola como signo da civilização e do progresso. Organizá-la como espaço da ordem e da disciplina, pela prescrição de uma nova economia do corpo e dos gestos, de formas racionais de empregar o tempo, ocupar o espaço e gerir o trabalho pedagógico. Dotar a instituição escolar de uma organização calcada nos ideais de racionalidade e previsibilidade, configurá-la como espaço que, em tudo, se diferenciava do espaço doméstico. Consubstanciá-la, enfim,

como instituição disciplinar. Eis alguns dos intentos a que se lançaram os intelectuais do período. (p. 40).

Além do higienismo, outro determinante instrumento normatizador da família, por meio da escola, foi o movimento denominado Escola Nova, já nas primeiras décadas do século XX.

A Escola Nova se caracterizou por um grande esforço empreendido pelos educadores para libertar as escolas de toda influência familiar e religiosa, tornando-a um espaço público, valorizando a ciência, a indústria e a democracia. Era novamente outro processo de normalização da família.

Para os principais expoentes do escolanovismo, as causas dessa normalização assentavam-se em dois argumentos: por uma lado o Estado deveria ser o responsável pela educação, não podendo deixar tal tarefa a cargo da família – devido às enormes exigências advindas da produção capitalista moderna; por outro lado, as diretrizes científicas da escola – calcadas nas Ciências Sociais, na Biologia e na Psicologia – não foram disponibilizadas aos pais, o que os impediria de serem os artífices da educação de seus filhos. (TOCI-DIAS, 2009, p. 41).

Faria Filho (2000 apud TOCI-DIAS, 2009, p. 41) identificou ainda, nesse período, através dos discursos dos educadores, a necessidade de educar os pais para “obter sucesso” dos filhos, sendo a mãe um dos elementos essenciais nessa tarefa mediadora entre escola e família.

Conclui Toci-Dias (2009):

Pelo referencial da História da Educação, os apontamentos acima indicam um importante parâmetro na condução da relação família-escola, durante a maior parte do século passado: a normalização da família pela escola, em nome, principalmente, de uma sociedade de classes fundada na divisão industrial do trabalho, pela qual a escola e seus agentes assumiram a tarefa de educar as novas gerações, em detrimento da família e da Igreja, com a chancela do conhecimento científico. (p. 42).

A História da Educação, no Brasil, desvela igualmente uma constante transformação da função social da escola, mediante os interesses dos governos e das classes privilegiadas.

Deve-se analisar, por conseguinte, essa função social da escola brasileira pelas determinantes transformações econômicas e sociais, desde que essa instituição foi criada, inicialmente destinada a formar educandos de classes privilegiadas, sendo restrita a poucos.

De caráter eminentemente elitista, o início da educação escolar brasileira se deu pela necessidade de formação da camada burguesa, que, apesar da ascensão social, não possuía condições de manter professores domiciliares, como a aristocracia, e mobilizou-se para a organização de espaços educativos grupais, a qual se diferenciava da educação no âmbito familiar, pela estruturação, planejamento e formalidade na ação educativa.

Com o começo do processo de industrialização, na década de 1920, e com as transformações econômicas e sociais, veio a necessidade de uma formação geral para toda a população, que pudesse qualificar a mão de obra para a industrialização e a nova divisão de trabalho e garantir a normatização da sociedade moderna. Assim, cresceu a reivindicação de uma democratização do sistema escolar de ensino, que trouxesse qualificação e profissionalização da população em geral.

Segundo Perez (2012, p.13),

[...] a educação escolar, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, sempre foi diferenciada entre os segmentos sociais, pois, para as classes dominantes, a escola é considerada um meio de formação intelectual e acadêmica. Já para as camadas populares, a escola é vista como um meio de qualificação para o trabalho e mobilidade social.

3.2 A escolarização e as Leis Nacionais

Para compreender esse processo da escola como instrumento político de manutenção social, a História da Educação Brasileira, por meio de estudos das leis, decretos e normas acerca da escolarização brasileira, vai desvelar que a promulgação de leis que determinam sua função social, conforme Libâneo (2012), toma forma no governo de Vargas, especificamente no ano de 1931, quando aconteceu a IV Conferência Nacional de Educação, a qual culmina no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia

[...] uma escola pública obrigatória, laica, gratuita, que eliminasse o espírito livresco da educação em vigor e adquirisse aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o país, na perspectiva da racionalidade científica. (p.177).

Ainda no governo de Vargas, a Constituição Federal de 1934 absolve alguns pontos elucidados no manifesto e incumbe o Conselho Nacional de Educação (CNE) de elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE), contudo, que não foi

implementado devido ao golpe de 1937, o qual manteve Getúlio Vargas no poder até 1945.

Libâneo (2012) aponta que a intenção do Ministro da Educação do Governo de Vargas, Gustavo Capanema, era elaborar uma lei geral de ensino, com o objetivo de orientar e controlar (política e ideologicamente) as ações educativas no país.

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual se referia à distribuição dos recursos públicos para a educação, foi criado o primeiro Plano Nacional de Educação (1962), que tratava de metas a serem alcançadas em oito anos e estabelecia critérios para a distribuição de recursos financeiros.

Após esse PNE, os diversos governos não priorizaram a educação, e a descontinuidade administrativa prejudicou muito a efetivação dessas metas educacionais, as quais ainda não eram garantidas por lei, mas ligadas apenas à LDBEN (LIBÂNEO, 2012). A sua instituição possibilita a superação das políticas de governos, na educação, por uma política de Estado, que garante a continuidade das políticas implementadas independentemente de indivíduos e partidos de plantão no governo.

Com a Promulgação da Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação é instituído por lei e se torna autônomo com respeito à LDBEN. É a formalização, em lei, da utopia educativa de e por uma sociedade livre, equitativa e justa.

Por muito tempo, esse plano ficou apenas no discurso e no papel. Em 09/01/2001, o PNE – criado para estabelecer metas e políticas – com vigência de uma década, foi aprovado pelo Congresso Nacional. Este resultou da discussão de dois projetos de lei – um do Ministério da Educação (MEC) e outro dos movimentos da sociedade civil – que evidenciavam a divergência de interesses dos diversos segmentos sociais, mas que também apontavam para uma participação da sociedade e seus movimentos na luta pela democratização e melhoria da educação pública do país.

Esses projetos se diferenciavam sobretudo no que se referia à distribuição dos recursos federais a serem aplicados na execução das metas do PNE. No entanto, tiveram suas expectativas vetadas pelo então Presidente da República, fato que culminou no impedimento da eficácia das melhorias pleiteadas do PNE, devido à falta

de recursos. Isso tornou o PNE 2001-2010 mais uma carta de intenções (LIBÂNEO, 2012).

Enfim, no Brasil,

[...] o Estado é classista, mas no processo de dominação, ele é obrigado a atuar como Estado para todos ou supostamente para todos. Só que os benefícios são gerais e não específicos. Estradas asfaltadas, hidroelétricas, telefonias etc. (infraestrutura) favorecem boa parte da população, mas a grande beneficiada é a classe média alta e os dirigentes. Educação, saúde e moradia, por exemplo atingiriam diretamente as classes populares. Neste nível o que se oferece em quantidade se sonega na qualidade!! Esta parece ser a artimanha do poder. Usar o quantitativo para esconder a falta de qualidade. A contradição fende o Estado capitalista de alto a baixo. (MARQUES, 2000, p. 344).

Atualmente, amparada pela Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988), que prevê o direito à educação escolar básica a todos os cidadãos, democratizando, assim, uma escola para todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), já com diversas atualizações, em seu artigo primeiro, estabelece o direito da Educação a todos:

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

O parágrafo segundo desse artigo preconiza: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 25/06/2014, com vigência para dez anos desde a data de publicação, também prevê:

Art. 2º Diretrizes do PNE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade de educação;
- V – formação para o trabalho e a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio de gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;

X – promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

O documento apresenta, em suas diretrizes, o caráter democrático que se pretende no ensino brasileiro, com respeito à diversidade e aos direitos humanos, buscando promover toda forma de participação e democracia, incentivando a pluralidade e a liberdade das práticas pedagógicas como um dos meios para alcançar a superação das desigualdades escolares. Porém, a realidade educacional do país se depara com uma discrepância entre os enfoques teóricos e a prática cotidiana do universo escolar.

Perez Gomez (1998) afirma que, sob os princípios de uma sociedade democrática, as principais funções sociais da escola se dão ainda na preparação para o mundo do trabalho e a formação para a intervenção na vida pública.

Traz, em sua obra, uma análise de que, sendo a sociedade mais ampla que o Estado, o que as pessoas têm de direitos na esfera política não corresponde aos direitos na esfera econômica, cuja principal meta é a propriedade e não a igualdade e a democracia (PEREZ GOMEZ, in SACRISTÁN; PEREZ GOMEZ, 1998, p.15).

Conforme o autor, o que se entende por currículo comum e democratização de oportunidades, em termos de lei, apenas garante a função de socialização da escola como reprodutora de desigualdades, pois, tornando todos iguais, sem respeitar o ponto de partida de cada sujeito, as suas condições concretas nunca permitirão alcançar a aquisição dos conhecimentos a eles oferecidos, de maneira indistinta, e a superação das desigualdades, que a sociedade lhes imputa, atribuindo-lhes responsabilidade individual ao fracasso/sucesso nas oportunidades que esta lhes oferece.

Nesse sentido, a escola tem contribuído para transmitir e consolidar uma ideologia do individualismo e da competitividade, pela qual as desigualdades assumem formas naturais, em função da capacidade de cada um.

Perez Gomez (1998) acrescenta que o desenvolvimento do currículo é um aspecto extremamente relevante para compreender os mecanismos de socialização que a escola utiliza:

1. A seleção e a organização dos conteúdos do currículo. Concretamente, o que se escolhe e o que se omite da cultura pública da comunidade e quem tem o poder de selecionar ou intervir em sua modificação.

2. O modo e o sentido de organização das tarefas acadêmicas, bem como o grau de participação dos alunos/as na configuração das formas de trabalho.
3. A ordenação do espaço e do tempo na aula e na escola. A flexibilidade ou rigidez do cenário, do programa e da sequência de atividades.
4. As formas e estratégias de valorização, assim como a utilização diagnóstica ou classificatória dos resultados e a própria participação dos interessados no processo de avaliação.
5. Os mecanismos de distribuição de recompensas como recursos de motivação extrínseca e a forma e grau de provocar a competitividade ou a colaboração.
6. Os modos de organizar a participação dos alunos/as na formulação, no estabelecimento e no controle das formas e normas de convivência e interação.
7. O clima de relações sociais presidido pela ideologia no individualismo e da competitividade ou da colaboração e solidariedade. (p.18).

Essas considerações levam a refletir que, para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, liberta das condições de reprodutora do Estado, a *escola deve permitir a participação e domínio, por parte dos alunos, também sobre o processo de trabalho e modos de convivência.*

Como afirmado anteriormente, a função social da escola como reprodutora da cultura dominante e preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania não ocorre de maneira tranquila e linear. Esse processo é marcado por contradições e resistências individuais e grupais.

Segundo Perez Gomez (1998), a aula é um cenário de interações, onde ideias são trocadas, valores e interesses divergentes se enfrentam cotidianamente. Para ele,

[...] na escola, como em qualquer instituição social marcada por contradições e interesses em confronto, existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do *status quo* (Perez Gomez, 1979). Assim, o processo de socialização acontece sempre através de um complicado e ativo movimento de negociações em que as reações e resistências de professores/as e alunos/as como indivíduos ou como grupos podem chegar a provocar a recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da instituição escolar. (p. 19).

Desse modo, a escola aparece hoje como espaço privilegiado para reflexão da tensão dialética entre reprodução e mudança capaz de intervir nessa realidade, organizando uma ação compensatória frente às desigualdades de origens de cada indivíduo, através da “atenção e do respeito pela diversidade”, de sorte a preparar os alunos para “pensar criticamente e agir democraticamente” com base no direito, participação e solidariedade (PEREZ GOMEZ, 1998):

Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade. (PEREZ GOMEZ, in SACRISTÁN; PEREZ GOMEZ, 1998, p. 26).

4. RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: DOS INTERESSES ÀS DIVERGÊNCIAS DE EXPECTATIVAS NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o “fracasso” e o “sucesso” escolares podem ser apreendidos como resultados de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra.
(Bernard Lahire).

O capítulo presente retoma alguns aspectos da temática da família e escola, tratados anteriormente, buscando estabelecer a relação entre essas duas agências de socialização e suas dimensões de convergências e divergências.

A modernidade traz transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, as quais afetaram e continuam a afetar de modo radical a vida das sociedades humanas. Se, no período moderno, tais mudanças significaram rupturas com uma ordem social estática e estamental, no período contemporâneo, esse movimento torna-se mais radical. Para Franco Cambi (1999), essas mudanças são revolucionárias:

O primeiro aspecto da revolução da Modernidade está ligado à difusão do projeto educativo e também, talvez, sobretudo, à sua colocação no âmbito do Estado. A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado com um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação, que permaneceram no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno. (CAMBI, 1999, p. 203).

A família, enquanto instituição social, se faz presente em todas as sociedades, desde os primórdios da humanidade. A família possui, segundo Lévi-Strauss, uma natureza dual: a primeira seria a de cunho biológico e psicológico, isto é, aspectos de procriação, de cuidado, laços afetivos. Entretanto, a família não se reduz a esses aspectos, havendo igualmente a dimensão social:

Não haveria sociedade sem famílias, mas não haveria famílias se não houvesse uma sociedade. Para que a sociedade exista, não basta que a união dos sexos e procriação estabeleça ligações biológicas entre os seus membros. É também necessário que em determinados pontos do tecido social esses laços não sejam susceptíveis de se distender e romper. A sociedade apenas permite que as famílias se perpetuem

nas malhas de uma rede artificial de proibições e deveres [...] (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 7).

Nasce, portanto, a função social da família, de socialização de suas crianças e adolescentes. Todavia, se existem, ainda, sociedades pouco complexas, nas quais a família dá conta desse processo de inserção dos indivíduos no grupo social de pertença, a modernidade, em decorrência das transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e religiosas, vai impor novas exigências de socialização, as quais podem não ocorrerem só nos espaços da família, de maneira que surge o processo de escolarização como uma necessidade para os membros das sociedades modernas e contemporâneas.

Se, hoje, a escola se faz presente em todas as sociedades contemporâneas, o seu desenvolvimento se dá de modo desigual, marcado pelas diferenças sociais, econômicas, políticas, culturais dessas sociedades. Por exemplo, o que nos interessa diretamente é perceber que a sociedade brasileira, até época recente, ainda se apresentava como uma sociedade pré-moderna e tradicional. De acordo com Klein e Luna,

[...] o Brasil em 1960 ainda apresentava muitas características de uma sociedade pré-moderna tradicional. Suas taxas de fertilidade e os padrões de família e casamento pouco diferenciavam do que acontecia no século XIX, ou mesmo no século XVIII. Era uma sociedade predominantemente rural, com diferenças regionais drásticas e um índice de analfabetismo altíssimo. Porém, entre 1960 e 2000, isso mudou. O Brasil não apenas mudou radicalmente para uma sociedade urbana e relativamente instruída, mas viveu uma revolução demográfica em termos de fertilidade, o que causou impacto profundo em todos os aspectos sociais [...] (2014, p.70).

Assim, há a redução da fertilidade, com as famílias assumindo o controle da própria natalidade. O Estado brasileiro adotou a postura de promover assistência à saúde e garantir aposentadoria para grande parte da população. “Todas essas mudanças levaram a um contínuo aumento da expectativa de vida, à melhoria da saúde e assistência. Apesar disso, persistem graves problemas sociais e uma imensa desigualdade econômica” (KLEIN; LUNA, 2014, p. 70).

Milton Santos já tinha uma posição mais crítica com esse processo de desenvolvimento da sociedade brasileira há duas décadas e via essas transformações em seus aspectos negativos:

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais

desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação. Das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa como os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é instrumento da busca da ascensão social. Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de *usuário*. (SANTOS, 2011, p. 88).

Esse quadro descrito por ele leva à compreensão da realidade brasileira marcada por séria crise social, política e econômica, com os sintomas de criminalidade, violência, tráfico de drogas, corrupção das estruturas do Estado, exclusão ainda de parte significativa da população dos bens sociais, culturais e econômicos, problemas ecológicos etc.

Ao tratarmos da relação família e escola, temos que efetuar o estudo numa perspectiva de totalidade¹. A visão de totalidade leva o observador dos fenômenos humanos e sociais a buscar o olhar de conjunto, no qual as ações humanas devem ser entendidas como interligadas umas com as outras, para evitar que aspectos limitados da realidade sejam absolutizados, provocando equívocos e erros de avaliação e compreensão, e consequentes problemas no direcionamento das ações sobre o mundo (KONDER, 1990).

Este capítulo, portanto, visa a ampliar o olhar dos estudos e pesquisas para a relação família e escola, retomando e valorizando as diversas formas de participação da família, nos processos de escolarização, em benefício do sucesso acadêmico dos estudantes e da concretização da função social da escola como formadora e emancipadora de seus integrantes, na construção de uma sociedade democrática, ética e humanizadora.

¹ “A visão de conjunto – ressalve-se – é sempre provisória e nunca pode pretender *esgotar* a realidade a que se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. É essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de *totalidade*” (KONDER, 1990, p. 37).

4.1 As determinações legais que regulamentam a parceria entre a escola e a família

Ao principiar um estudo da relação família e escola, faz-se necessário igualmente compreender determinações do Estado, no âmbito da educação, a partir da década de 90, que regulamentam em documentos nacionais e mundiais o papel de ambas instituições no cumprimento da escolaridade básica das crianças.

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) já declara, no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, no Art. 20:

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

A educação, segundo a Constituição – como direito de todos - é dever do Estado e da Família, exercida com a contribuição da sociedade. Compreende-se, dessa forma, a necessidade de ampliar a compreensão da dimensão conexas dentro da missão de ambas, na educação dos filhos da pátria.

A Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, a qual estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), fixa, em seu Título I – Da Educação – no Art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

No artigo 2º, que trata dos Princípios e fins da Educação, também vai delegar desde o início à família e ao Estado o dever quanto à educação da criança. No artigo 6º, já imputa à família a obrigatoriedade de efetuar a matrícula aos seis anos, no Ensino Fundamental.

Aos estabelecimentos de ensino a LDBEN, incumbe, nos termos do artigo 12º:

- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem a quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, 1996).

O direito de participação dos pais na vida escolar dos filhos impõe obrigações oriundas da situação de sujeitos de direito à educação por parte de seus filhos. Eles têm obrigatoriedade legal de acompanhar, exigir, cobrar uma escolarização efetiva para os seus filhos. Enfim, a educação básica é um direito inalienável da criança e do adolescente.

Aos docentes, a lei determina, no décimo terceiro artigo, inciso VI, que lhes cabe a incumbência de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O 14º artigo, incisos I e II da LDBEN, vem tratar da gestão democrática do ensino público, dispondo que os profissionais da educação e a comunidade escolar e local devem participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, bem como compor os conselhos escolares ou equivalentes.

Esse elemento da gestão democrática é fundamental para a construção da democratização do ensino, pois é por meio de uma construção coletiva de um Currículo emancipador, associado à realidade, de um Projeto Político-Pedagógico que leva à participação e à criticidade e Conselhos Deliberativos e Executivos escolares que permitam decisões coletivas imbuídas de sentido e concretude, que a Educação será emancipadora e formadora de cidadãos, os quais tenham papel de sujeitos sociais na transformação e humanização das estruturas societárias.

As diretrizes para o Ensino Fundamental - garantido por lei e obrigatório a partir dos seis anos - trazem como um dos objetivos a formação básica do cidadão, mediante “[...] o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”, segundo está explícito no artigo 32º, inciso IV (BRASIL, 1996), que valoriza e interpela a família para uma participação efetiva e comprometida com a função socializadora dessa instituição.

O Ministério da Educação (MEC) vem igualmente implementando programas educacionais, desde 2001, que fazem da relação escola e família uma ação da própria escola em direção a essa parceria, para melhorar a qualidade do ensino, nas escolas públicas brasileiras.

Essa iniciativa do MEC procurou ainda valorizar a participação das mulheres/mães enquanto principais promotoras da integração família e escola, visando a uma melhora geral no desempenho dos alunos (TOCI-DIAS, 2009).

A oficialização da necessidade, através de leis e programas federais, de uma parceria e participação conjunta da família e escola na formação integral da criança demonstra o que inúmeras pesquisas têm concluído, de sorte que Toci-Dias (2009, p.47) afirma categoricamente:

Atualmente, as duas instituições são tomadas como modeladoras primordiais da criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento físico, intelectual, moral, afetivo e social, tanto em termos teóricos quanto nas experiências escolares cotidianas. É quase uma unanimidade a ideia de que a família e a escola forjam a pessoa humana, considerando-se todas as dimensões do que seja humanizar, tornar cidadão, ou civilizar, com destaque aí para o fator temporal, já que nos primeiros anos de vida a criança passa a maior parte de seu tempo nesses ambientes, familiar e escolar.

Está claro que o fato de existir leis para a democratização e qualidade do ensino não é garantia do cumprimento delas, haja vista que há leis, em âmbito nacional, as quais indicam que a parceria entre a família e a escola pode propiciar melhores resultados na aprendizagem e, em consequência, contribuir para a transformação de nossa sociedade e o fortalecimento de ambas as instituições, ainda que a realidade se apresente bem diferente do ideal legislativo.

Essas leis conferem às duas instituições a autoridade e a competência para com o educar das novas gerações, embora, de alguma forma, deleguem a autoridade do ensino do conhecimento científico à escola, convocando a família a participar da construção dessa escola, do que ensinar, como ensinar, quem ensinar.

O que falta, ainda, como se verificará na análise dos dados da pesquisa de campo deste estudo, é a necessidade de formação da comunidade escolar na participação nesses colegiados tão importantes para a transformação do modelo escolar vigente, onde predomina a falta de consciência de que a escola, enquanto espaço público de formação cidadã, é uma instância social de construção coletiva da comunidade escolar e da sociedade.

Conforme evidencia a literatura sobre as desigualdades escolares, é na classe popular, ou seja, naqueles que frequentam as escolas públicas, que se encontram os índices mais elevados do fracasso escolar. Todavia, também é na escola pública que estão meios muito eficazes de transformação social, por via da participação da família, tanto na esfera pedagógica, já que isso é uma escolha política, na área administrativa, do que é público, ou seja, do povo, pelo povo e para o povo.

4.2 As formas de participação da família na escola

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (pais e alunos) na gestão da escola.

(José Carlos Libâneo)

A escola, sendo uma instituição social que apresenta unidade sociopolítica e pedagógica, em seus objetivos, uma interdependência de racionalidade de seus recursos materiais e conceituais, além de requerer a coordenação de esforços humanos coletivos para alcançar a sua função social, necessita conquistar e gerir alguns princípios para o exercício de uma gestão democrática participativa. Para Libâneo (2008), esses princípios se constituem em:

1. Autonomia das escolas e da comunidade educativa;
2. Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar;
3. Envolvimento da comunidade no processo escolar;
4. Planejamento de tarefas;
5. Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar;
6. Utilização de informações concretas e análise de cada problema, em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações;
7. Avaliação compartilhada;
8. Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns. (p.141-146).

A consolidação dessa gestão democrática na escola exigirá mecanismos que fortaleçam a participação de toda a comunidade escolar: família, estudantes, professores, funcionários da escola, moradores do entorno e equipe gestora (Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador, Gerente Administrativo e Professor Mediador).

A fim de efetivar a participação, a escola dispõe de órgãos colegiados que são fundamentais para a construção de um sistema escolar participativo e democrático: Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e outras formas de participação previstas por lei, como Reuniões de Pais e Mestres.

O Conselho de Escola tem a função de reunir a Comunidade Escolar para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento da Proposta Político-Pedagógica da Unidade Escolar.

Segundo a Cartilha Conselho de Escola (SÃO PAULO, 2014), um Conselho de Escola efetivo pode contribuir para a formação e a participação democrática e solidária na sociedade, pois as decisões serão fruto da pluralidade de interesses, legitimando

as ações propostas pela Escola e tornando mais transparentes as decisões, o que garante a escola como espaço de exercício de cidadania.

O Conselho de Escola é composto por 40% de docentes, 5% de especialistas de educação (exceto o diretor da escola), 5% de funcionários, 25% de pais de alunos, 25% de alunos.

As funções desse Conselho são Deliberativa, Consultiva, Fiscalizadora, Mobilizadora e Pedagógica.

Suas principais atribuições são:

I. Reunir-se, ordinariamente, duas vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do diretor da escola ou por proposta de, no mínimo, um terço de seus membros.

II. Deliberar sobre:

- a.** diretrizes e metas da unidade escolar;
- b.** alternativas de solução para problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- c.** projetos de atendimento psicopedagógico e material ao aluno;
- d.** programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
- e.** criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
- f.** prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares;
- g.** a designação ou a dispensa do vice-diretor de escola;
- h.** as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar.

III. Elaborar:

- a.** o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente;
- b.** escrever as atas e registrar em livro próprio as decisões tomadas em reunião, com a devida clareza, objetiva e fidedigna.

IV. Divulgar amplamente reuniões com pauta definida para participação de todos os atores envolvidos.

V. Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas. (SÃO PAULO, 2014).

Dentre a legislação federal e estadual que garante a participação da Comunidade Escolar nos colegiados escolares, estão:

- Constituição da República Federativa do Brasil, publicada em 5 de outubro de 1988.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, publicado em 13 de julho de 1990.
- Plano Nacional de Educação – PNE, de 15 de dezembro de 2010.

- Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista.
- Parecer CEE nº 67, de 18 de março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.
- Comunicado SE Conselho de Escola, publicado em 31 de março de 1986.
- Comunicado SE Conselho de Escola, publicado em 10 de março de 1993.
- Comunicado Conjunto CEI/COGSP, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre convocação do Conselho de Escola e APM.
- Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui o Programa “Educação Compromisso de São Paulo”. (SÃO PAULO, 2014).

A Associação de Pais e Mestres (APM) também se constitui em um dos órgãos colegiados fundamentais, tendo sido criada com a finalidade de colaborar no aprimoramento do processo educacional, por meio da integração da Comunidade Escolar.

A APM é uma associação civil, sem fins lucrativos e sem caráter político, racial ou religioso, e de natureza social e educativa.

Os principais objetivos da APM, segundo o Manual de utilização dos recursos do convênio FDE – APM, são:

- Colaborar com a direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais pretendidos pela escola.
- Representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos na escola.
- Mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade, para auxiliar a escola, provendo condições que permitam:
 - a) contribuir para a melhoria do ensino;
 - b) desenvolver atividades de assistência ao escolar, nas áreas socioeconômica e de saúde;
 - c) contribuir para a conservação e manutenção do prédio, do equipamento e das instalações;
 - d) programar atividades culturais e de lazer que envolvam a participação conjunta dos pais, professores e alunos.
- Colaborar na programação do uso do prédio da escola pela comunidade, inclusive nos períodos ociosos, ampliando-se o conceito de escola como o lugar exclusivo de ensino para ser um centro de atividades comunitárias.
- Favorecer o entrosamento entre pais e professores possibilitando:
 - a) aos pais, informações relativas tanto aos objetivos educacionais, métodos e processos de ensino, quanto ao aproveitamento escolar de seus filhos;
 - b) aos professores, maior visão das condições ambientais dos alunos e de sua vida no lar. (SÃO PAULO, 2010).

Aliadas aos órgãos colegiados, as reuniões de Pais e Mestres são espaços oportunos para o diálogo e participação efetiva da família, principalmente nos

aspectos pedagógicos da educação escolar. A implementação dessa cultura passa necessariamente por mudança de postura, de sorte que os pais participem para ouvir a fala dos professores sobre os seus filhos, mas que haja espaço para os pais serem ouvidos pelos agentes escolares sobre a realidade educativa de seus filhos. Afinal, os pais trazem uma expectativa sobre a vida dos filhos que influi de modo determinante no encaminhamento pessoal de cada uma dessas crianças e adolescentes.

De acordo com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 – e na Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente –, está determinado o direito de os pais ou responsáveis do estudante terem ciência do processo pedagógico da escola, participarem da definição das propostas educacionais, serem comunicados de todas as ocorrências que envolvam a participação do estudante, assim como do seu desenvolvimento, no processo de ensino e aprendizagem.

É igualmente dever dos pais ou responsáveis pelo estudante, da equipe gestora, dos professores e demais profissionais da escola colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao estudante e na integração de toda a comunidade escolar; assim, o encontro bimestral dos familiares com os respectivos professores das crianças busca aprimorar essa relação de parceria em benefício da criança e seu desenvolvimento integral na escola e junto da família.

Existem projetos de lei, em andamento (PLS 620/2011), que preveem o abono do trabalho duas vezes ao ano, no período em que acontece a reunião escolar dos filhos, mediante declaração da escola. Em alguns Estados brasileiros, essa medida já foi normatizada e, portanto, passa a ser obrigatório o comparecimento de um responsável às reuniões bimestrais da escola.

Apesar de ser um dos caminhos determinantes para a efetivação da atuação dos familiares, na educação escolar da criança, Perez (2007) constata, em sua pesquisa, que as práticas pedagógicas acerca das reuniões de pais ainda não produzem o efeito necessário para a aproximação família e escola:

As reuniões pedagógicas enfatizam o quanto a relação entre família e escola é bastante problemática, porque essas atividades mostravam-se como uma obrigação, uma prestação de contas da escola para com as famílias. Além disso, a falta de planejamento e a representação de que os pais não tinham interesse em conhecer a vida escolar dos filhos, acabavam fazendo desses encontros um momento muito rápido, com pouquíssimas discussões para enfrentamentos educacionais em relação à formação dos alunos. (2007, p.156).

4.3 A dinâmica complexa entre as condições e as ações dos atores sociais

Uma vertente que tem atraído a Sociologia da Educação, a Psicologia Social e da Educação, entre outras áreas que se debruçam na relação família e escola, é de que, embora estando dentro de uma mesma classe social, há heterogeneidade que foge das explicações da carência sociocultural como determinante do fracasso escolar, nas classes populares, e que essas explicações se baseavam em comparações de um modelo idealizado de família da classe média e superior.

Pesquisadores da área (LAHIRE, 1997; NOGUEIRA, 1998, 2003, 2004, 2005; ROMANELLI, 2006; ZAGO, 1998, 2000) procuram demonstrar a ação dos pais/familiares como sujeitos ativos na escolarização dos filhos, porque, mesmo diante de inúmeros indicativos econômicos, sociais e culturais desfavoráveis, os alunos apresentam bom desempenho escolar.

Esse contexto conduz a novas pesquisas em busca de compreensão dos mecanismos das práticas familiares de escolarização, dentro de uma classe sem capital cultural inicial.

Lahire (1997) aponta cinco categorias das configurações familiares como fatores os quais poderiam determinar o sucesso ou o fracasso na vida escolar das crianças de classe popular:

1. as formas familiares da cultura escrita;
2. as condições e disposições econômicas;
3. a ordem moral doméstica;
4. as formas de autoridade familiar;
5. as formas familiares de investimento pedagógico.

Conforme o autor, a cultura escrita é o universo da escola, e as formas da cultura escrita (leitura e escrita em seu uso social), na família, podem cooperar para o sucesso escolar da criança. O fato de verem os pais lendo cotidianamente uma revista, um jornal, e escrevendo, mesmo com dificuldades, listas, eventos, contas, endereços ou telefones, entre muitos outros usos sociais, confere para a criança um sentido ao texto escrito que projetará na escola.

Para que essa cultura escrita familiar aconteça em uma família, Lahire (2007) agrega esse fator à condição e disposição econômica estável, que possibilite regularidade doméstica de conjunto: atividades e horários regulares dos responsáveis e “limites estruturais e estruturantes”. Situações adversas a essas regularidades,

como divórcios, mortes, desempregos, podem fragilizar essa estabilidade econômica na família (p. 24).

Também uma administração econômica familiar, “gerindo o ingerível”, de maneira a investir no futuro da família e não no “deixar pra ver o que acontece” pode interferir positivamente para o sucesso escolar da prole (LAHIRE, 1997, p. 25).

Na ordem moral doméstica está a posição familiar ensinada e exigida de respeitar a autoridade do professor, já que não têm condições culturais para ajudar na educação científica do filho, dependendo quase exclusivamente do papel do professor. Acrescente-se o bom comportamento na escola e em casa: cobrar boas notas e lições de casa, a custo de castigos e supressões de passeios e diversões, além de controlar as amizades – círculo social, levar e trazer da escola, entre outras ações exigentes ou coercitivas que mantenham essa ordem moral doméstica.

Ademais, Lahire (1997) compreende a estabilidade da configuração familiar de contato frequente e durável com os pais como um dos motivos do êxito escolar: “[...] a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos” (p. 26).

As formas de autoridade familiar, para o autor, constituem a apreensão dos exercícios da autoridade familiar, porque a escola é regida por regras e normas sociais. E a criança que aprende a conviver respeitando essas normas, por meio da família, desenvolve na escola uma autonomia que lhe permite gerir futuramente a própria vida.

E, por fim, as formas familiares de investimento pedagógico, segundo Lahire (1997), perpassam pluralidades de sucesso: algumas famílias fazem um superinvestimento no futuro da criança, tanto financeiramente, deixando de comprar algo, fazer passeios, para permitir que o filho possa ter melhores condições de aprendizagem, quanto sacrificando o tempo da família para ajudar e reforçar o aprendizado escolar - esses pais possuem um projeto escolar; outro investimento são das “famílias operárias militantes”, as quais possuem, de início, um capital cultural adquirido por participarem militantemente de uma religião, de um movimento sindical ou político, que os levam a buscar em livros, na palavra formal, uma saciedade cultural; o último caso citado por Lahire consiste em famílias cuja intervenção se “[...] opera essencialmente nas condições morais, financeiras e afetivas” (p. 29-30).

O autor (1997) considera essencial a um pesquisador dessas hipóteses do sucesso escolar analisar estes e outros aspectos que serão encontrados, em suas interdependências com os outros, pois as múltiplas dimensões – moral, cultural, econômica, política, religiosa – não são garantias de sucesso em si mesmas, mas acontecem inter-relacionando-se e construindo histórias heterogêneas de sucesso.

4.4 Convergências e divergências entre a família e a escola na formação da criança

A família e a escola são instituições produzidas socialmente e passíveis de todas as mudanças ocasionadas nas dimensões sociais, políticas e econômicas, no decorrer da história. Portanto, pode-se afirmar que as práticas educativas de ambas refletem o contexto social em que estão inseridas.

Na função social de cada uma, família e escola desempenham práticas de regulação social, pois normatizam os fenômenos da sociedade, oferecendo interpretações da realidade, os quais são

[...] incorporados por meio de atitudes, valores, crenças, costumes, interesses e sentimentos, todavia vale destacar que as influências recebidas são diferenciadas, dependendo da inserção do educando e dos agentes socializadores em determinada camada social. (PEREZ, 2012, p. 12).

Inúmeros estudos da relação família e escola têm demonstrado as diversas modificações sofridas pela família, com as transformações, principalmente econômicas, políticas e sociais, na história, como já referido no capítulo anterior.

Em decorrência dessas mudanças, as quais alteraram drasticamente o exercício da função social da família na regulação da educação das novas gerações, a escola passou a ter a presença mais ativa, desde os primeiros anos de vida, em vista da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 9 anos.

A escola assume uma característica na educação das crianças diferente das formas básicas existentes até então, na família. Esta se configura por práticas educativas do cotidiano, enquanto a escola “[...] é entendida como a promotora de educação mais sistematizada, apresentando finalidades próprias para o desenvolvimento do ser humano e para a constituição de sua personalidade” (PEREZ, 2012, p.14).

De acordo com Perez (2012), no ambiente familiar, as práticas produzem resultados rápidos de comportamento, enquanto a escola transmite um conhecimento visando a uma preparação dos educandos para o futuro.

A divergência histórica entre a escola e a família, em suas funções sociais, acentuaram-se na contemporaneidade, devido às exigências competitivas para um “lugar melhor na sociedade”.

Principalmente na educação nas escolas públicas, onde a camada social atendida é população de mais baixa renda e baixo capital cultural e escolar, as famílias não se sentem preparadas para assumir o compromisso de formar seus filhos para buscarem condições de ascender socialmente.

Por isso, muitas vezes, o grupo familiar tem delegado a responsabilidade dessa gama de exigências sociais à escola, que, por sua vez, não encontrando nas crianças da camada popular alunos capacitados para corresponder ao conteúdo, às habilidades e demandas preparadas para alunos e famílias idealizadas, transfere essa responsabilidade da inabilidade para a conquista do sucesso escolar à família e às diversidades do grupo familiar existente, comparando ao modelo de classe média do período pós-feudalismo.

A escola enfrenta, neste momento histórico, dificuldades de compreender essas mudanças familiares. E, por muitas vezes, aproveita-se da incerteza da identidade da própria família e de seu sentimento de inabilidade para gerir a educação dos filhos, de modo a, se defendendo, considerar que as falhas na escolarização das crianças se devem à falta de estruturas nas famílias (PEREZ, 2012).

Todavia, os estudos demonstram também que um grande número de famílias não é mero espectador passivo frente aos mecanismos de seleção e exclusão, por parte da escola, das crianças oriundas das camadas populares. Elas mantêm, segundo Zago, em investigação realizada em 1998, uma relação positiva com a educação escolar, pois, destituídos de capital econômico e cultural, veem a escola como única via de possibilidades de integração social e profissional dos filhos: “[...] as ambições sobre o futuro dos filhos são limitadas, mas representam a superação das condições sociais dos pais [...]” (p.70).

Zago (1998) afirma que os pais não esperam somente uma preparação para um futuro trabalho da escola, mas que possam obter domínio dos conteúdos fundamentais que propicie condições de participação nas inúmeras situações da vida

cotidiana. Esperam, em acréscimo, que a escola mantenha seus filhos longe das ruas e das más companhias.

Para a autora, os pais dessas escolas públicas pesquisadas por ela querem que os professores ajam com autoridade sobre seus filhos, sendo exigentes no cumprimento das regras e deveres escolares.

Mesmo tendo as leis nacionais amparado a função social, tanto da família quanto da escola, a gerência dessa relação de corresponsabilidade sobre a formação das novas gerações ainda tem acontecido de forma superficial. Os momentos em que a escola convoca os pais basicamente se restringem às reuniões escolares e aos eventos comemorativos.

Segundo estudos de Perez (2007), nesses poucos momentos de contato, a maior parte do tempo revela uma dinâmica de reclamações, críticas e deslocamento de culpabilidade entre a família e a escola, no que se refere ao desempenho escolar das crianças. Pouco tempo dessas reuniões é destinado a tratarem de enfrentamento da realidade, por meio de diálogo e participação efetiva dos pais, na instituição escolar.

A autora traz importantes contribuições quanto a esse processo de participação de pais, na escola de seus filhos, incentivando até a formação de grupos de pais para colaborar na função social da família, perante a formação integral das crianças.

Pais que participam e escolas que fazem do aprender um contrato entre educandos e escola se comprometem com a construção da identidade de cada estudante como um sujeito do seu processo formativo, ensinando-lhes desde pequenos a importância da participação naquilo que é público, promovendo verdadeira democracia.

5.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa adotou a abordagem qualitativa, que permitiu a exploração dos fenômenos em profundidade, pois foi efetivada em ambientes naturais, analisando as múltiplas realidades subjetivas.

Essa abordagem possibilitou extrair dados com profundidade de significado e riqueza interpretativa, devido à contextualização do fenômeno.

Os estudos qualitativos não pretendem generalizar os resultados obtidos para as populações mais amplas, nem necessariamente obter amostras representativas; não pretendem nem mesmo que seus resultados sejam replicados. Assim, fundamentam-se mais em um processo indutivo que explora e descreve, e logo geram perspectivas teóricas e vão do particular para o geral.

A leitura de uma realidade mais particular pôde garantir que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados, pois, durante todo o trabalho, buscou-se refletir sobre as singularidades do objeto diante da heterogeneidade da condição social e de classe da realidade pesquisada.

O processo circular (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013) desse modelo de pesquisa ensejou igualmente que as hipóteses, as perguntas e a revisão literária fossem revisitadas de acordo com a necessidade do estudo, porque esse processo não consiste em uma metodologia estática, porém, que é construída e aprimorada com os resultados obtidos.

A interação entre o pesquisador e o fenômeno foi próxima e empática, durante a pesquisa de campo. Para isso, atribuiu-se uma grande importância à busca de conhecer a perspectiva do participante, bem como a influência nos acontecimentos naturais do fenômeno, o qual foi se modificando no decorrer dos estudos, também constituindo fonte importante de dados.

Esta investigação é orientada por dois objetivos gerais; o primeiro é identificar, descrever e analisar as expectativas da família e da escola, em relação ao papel da família, nos processos de escolarização das crianças, paralelamente aos desafios atuais para a ampliação da relação de ambas as instituições, na formação integral da criança. O segundo objetivo, decorrente dos resultados do objetivo anterior, se constitui na elaboração de um material formativo para a equipe escolar (gestores,

professores e funcionários), em forma de um videodocumentário, o qual procura conduzir a equipe a refletir sobre as diversas formas de participação da família, no processo de escolarização das crianças.

Para atingir os objetivos, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: levantamento bibliográfico, tendo por palavras-chave “escola – família - participação dos pais na escola”, nas bases de dados e nos volumes disponíveis nas bibliotecas (os materiais analisados compreenderam o período de 1990 a 2013); questionário objetivo e dissertativo e uma ficha com o perfil dos entrevistados, que investigou suas condições socioeconômicas; entrevistas semiestruturadas com um grupo de pais e outro de professores; e análise de documentos oficiais.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base nos materiais já publicados sobre o tema família e escola e sua relação, constituídos sobretudo de livros e artigos científicos, os quais auxiliaram no aprofundamento teórico norteador da pesquisa, garantindo um compromisso com sua qualidade.

A pesquisa documental foi realizada por meio do levantamento de leis e decretos oficiais que contribuem para a normatização da função social da família e da escola, em nossa sociedade: Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano de Gestão Escolar 2011 - 2014 da escola pesquisada, já que o plano quadrienal 2015-2018 estava em processo de elaboração. Foi uma vertente da pesquisa muito rica, a qual permitiu descrever e comparar características das tendências sociais, constituindo uma confiável e aprofundada fonte para a coleta de dados.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública estadual de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo, que atende atualmente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As conclusões teóricas e de campo foram analisadas por meio da *teoria fundamentada*. Para Sampieri, Collado e Lúcio (2013), esse método de análise abrange a investigação de realidades médias, num ambiente mais concreto do que geral e possibilita proposições teóricas a partir dos dados coletados, mais do que os estudos anteriores, sendo muitas vezes aplicado em casos nos quais a teoria existente não explica ainda a totalidade do fenômeno estudado.

Além disso, a *teoria fundamentada* fornece

[...] um sentido de compreensão sólido porque “encaixa” um estudo na situação, pode ser trabalhado de maneira prática e concreta, é

sensível às expressões dos indivíduos do contexto considerado, além de conseguir representar toda a complexidade que surge durante o processo. (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 498).

Os dados e conclusões que foram construídos durante o estudo compõem a estrutura do videodocumentário “Quando a família participa”, como produto deste trabalho.

Participaram deste estudo professores, equipe gestora, pais e responsáveis de alunos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A primeira coleta de dados foi um questionário enviado aos familiares da escola pesquisada, contendo dezessete perguntas objetivas, com possibilidade de justificativas e contribuições. De um total de quinhentos questionários enviados, obtivemos um retorno de duzentos e cinquenta.

Aos professores e equipe gestora, inicialmente, remetemos um questionário aberto, sem perguntas objetivas. Dos trinta questionários, retornaram apenas doze preenchidos.

Com o decorrer da pesquisa, percebemos a necessidade de aplicar entrevistas semiestruturadas para um grupo de pais e um grupo de professores, de modo a extrair informações mais subjetivas da percepção que possuíam sobre a relação família e escola.

Contamos com a colaboração de sete familiares e quatro professores. As amostras com os professores foram *amostras de oportunidade*, pois, segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2013), estas se constituem em aproveitar momentos em que os indivíduos participantes das entrevistas estavam reunidos por motivos alheios à pesquisa e que concordaram em conceder a entrevista, de maneira informal.

Já as entrevistas com os pais aconteceram por *amostras por conveniência*, que, de acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2013), são aquelas em que, não havendo oportunidade de os reunirem em outras ocasiões, foram aproveitados os momentos nos quais se permitiu o acesso aos entrevistados, no caso, aos pais (horário de saída dos alunos).

Esse tipo de entrevista semiestruturada, descrita por Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 426), exhibe características essenciais que foram seguidas, durante a coleta de dados:

1. O início e o final da entrevista não são predeterminados nem definidos claramente. As entrevistas podem ser inclusive realizadas em várias etapas. Ela é flexível.
2. As perguntas e a ordem em que são feitas se adaptam aos participantes.
3. A entrevista qualitativa é em grande parte episódica.
4. O entrevistador compartilha com o entrevistado o ritmo e a direção da entrevista.
5. O contexto social é considerado e é fundamental para a interpretação de significados.
6. O entrevistador adapta sua comunicação às normas e linguagem do entrevistado.
7. A entrevista qualitativa tem um caráter mais amistoso.
8. As perguntas são abertas e neutras, já que pretendem obter pontos de vista, experiências e opiniões detalhadas dos participantes em sua própria linguagem.

Os dados coletados por meio de questionário foram selecionados, categorizados e analisados, complementando-se suas informações com as entrevistas transcritas, a partir dos autores selecionados.

As respostas do questionário enviado aos pais e professores foram tabuladas e são expostas em forma de gráficos e tabelas, junto das respostas das entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas em áudio, transcritas e cujos resultados estão organizados em quatro eixos, com subitens internos, que estão sendo examinados.

Os eixos que compõem a análise dos dados da pesquisa foram:

- formação e contexto socioeconômico das famílias pesquisadas;
- expectativas da família em relação à contribuição da educação escolar para o futuro da criança;
- expectativas dos professores quanto à contribuição e participação da família, na educação escolar da criança;
- propostas de práticas que venham a favorecer a cooperação na relação família e escola.

Os registros referentes ao estudo teórico foram compilados em forma de capítulos.

Para organizar a análise dos dados coletados nas entrevistas e garantir o sigilo da pesquisa, os familiares entrevistados foram identificados por F1, F2, F3, F4, F5, F6 e F7. Os professores entrevistados estão identificados por P1e, P2e, P3e e P4e. Os demais dados coletados através de questionários aos familiares foram compilados e organizados em tabelas. Os dados referentes aos questionários aos professores e

equipe gestora estão identificados, durante a análise, como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Os gestores que responderam aos questionários estão identificados como G1, G2 e G3.

Para garantir a autenticidade da análise, elegeu-se uma linha teórica que busca uma compreensão singular das realidades escolares, sobretudo nas camadas populares, e as necessidades materiais, culturais, sociais das famílias dessa camada, frente à demanda da vida contemporânea.

5.1.1 Desvelando o campo de pesquisa: a Unidade Escolar pesquisada

A descrição do ambiente é uma interpretação detalhada de casos, seres vivos, pessoas, objetos, lugares específicos e eventos do contexto, e deve transportar o leitor para o local da pesquisa.

(Sampieri, Collado e Lúcio)

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual situada em uma cidade de médio porte, do interior do Estado de São Paulo.

A Unidade Escolar oferece os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – nos períodos matutino e vespertino. Possuía, em 2015, dezenove turmas, com 25 a 30 alunos, tendo em média 500 estudantes matriculados com frequência regular. As idades das crianças são de cinco a onze anos.

Comporta, também, uma Sala de Recursos, com dois professores especialistas, que atendem aos alunos com deficiência intelectual da escola.

Além disso, a escola conta, desde o ano de 2015, com um Professor Mediador, que tem exercido um papel muito importante na questão da aproximação com a comunidade escolar, principalmente nas situações de conflitos, descuidos por parte dos responsáveis, indisciplina e evasão escolar. Por intermédio de projetos e parcerias com a comunidade, essa função tem trazido grande retorno da participação dos pais, especialmente aos que eram mais ausentes, no cuidado e acompanhamento das crianças em situação de risco.

Do quadro de professores que atuam nessa Unidade Escolar, quinze são efetivos titulares de cargo, três efetivas, porém em caráter de substituição, vindas pelo artigo 22 (de outra Diretoria de Ensino e em caráter de substituição, em Bauru), os

professores Ocupantes de Função Atividade (OFA), 6 da categoria “F” e 3 da categoria “O”, e 4 professoras readaptadas.

Esses dados são muito importantes para a leitura da realidade dessa comunidade escolar, porque a garantia de uma maior parte de professores efetivos representa uma diminuição da rotatividade do quadro docente, uma maior possibilidade de entrosamento da equipe escolar geradora de uma unidade de metas e expectativas, que colabora para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na escola, assim como na construção de uma relação de permanência e segurança entre a escola e comunidade escolar.

Para a equipe de apoio escolar, essa unidade conta com uma Gerente de Organização Escolar, cinco Agentes de Organização Escolar, duas Agentes de Serviços Escolares, um zelador e, cedidas pela Prefeitura Municipal, uma Merendeira, duas Dentistas e uma auxiliar de Dentista.

A Equipe Gestora é composta por Diretora, Vice-Diretora e Professora Coordenadora.

A escola possui um Plano de Gestão quadrienal, o qual prevê sistemas de avaliações internas e externas anuais, para analisar de forma sistemática os indicadores de satisfação dos alunos, pais e responsáveis, professores e equipe escolar em relação à gestão, práticas educativas e resultados de aprendizagem alcançados. É um sistema participativo de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa.

Os itens avaliados citados no documento referem-se à qualidade do trabalho de diferentes núcleos e relações interpessoais: limpeza, atendimento aos pais e ao público na secretaria, conservação do prédio, utilização dos recursos e ambientes pedagógicos, qualidade da merenda, processo ensino-aprendizagem, relação com a direção, coordenação, professores, alunos, pais, APM (Associação de Pais e Mestres), Conselho de Escola.

Outro item descrito no PG é a questão da Gestão Participativa, apontada nessas avaliações como ponto de fragilidade da escola, mas que, sendo determinada pela Constituição Federal/1988, deverá buscar, “[...] pelo diálogo e pela mobilização das pessoas, o desenvolvimento de processos e a concretização de ações que respondam ao princípio da gestão democrática”.

Para alcançar os objetivos acima propostos, foram eleitos seis eixos a serem melhor trabalhados dentro dessa Unidade Escolar: ²

1. Proposta Pedagógica;
2. Avaliação Participativa;
3. Atuação dos colegiados e instituições auxiliares;
4. Integração da escola na sociedade;
5. Comunicação e informação;
6. Organização dos alunos.

Dentro da proposta desta pesquisa, todos esses itens são relevantes de serem refletidos, porém, aqueles referentes à participação dos responsáveis, da comunidade e equipe escolar (Itens 2, 3 e 4) serão destacados para contribuir com nossa análise comparativa aos dados coletados.

O item 2 – Avaliação participativa – visa a uma avaliação integrada da Proposta Pedagógica e das expectativas de aprendizagem, das situações de aprendizagem e instrumentos de avaliação da aprendizagem que deverão ser observados e analisados pela equipe gestora, professores e representantes dos Conselhos de Classe e Ano, bimestralmente.

O item 3 – Atuação dos colegiados e instituições auxiliares – prevê o desenvolvimento de estratégias que motivem toda a comunidade no envolvimento e tomada de decisões para implementações de ações. Algumas estratégias propostas para criar esses ambientes de participação figuram no Plano de Gestão de 2011-2014:

- ouvir as diferentes opiniões;
- atentar às solicitações;
- delegar responsabilidades à equipe;
- respeitar as decisões tomadas pelos colegiados;
- criar ambientes físicos adequados às assembleias e reuniões;
- valorizar a participação;
- submeter os trabalhos às avaliações dos colegiados;
- divulgar as normas de funcionamento do Conselho de Escola, APM, Grêmios Estudantil e Conselho de Classe/Ano para atuarem no exercício de suas funções;
- incentivar a participação dos alunos nos Conselhos;
- divulgar as normas regimentais que orientem os deveres e direitos dos professores, pais, alunos e funcionários;
- estimular a presença de pais nos eventos e reuniões escolares.

² PLANO DE GESTÃO, 2011-2014, p. 70.

A integração da escola na sociedade – item 4 – enfatiza a importância da articulação e parceria com as famílias, com os serviços públicos, com associações, empresas e profissionais, tendo em vista a melhoria da gestão escolar; o enriquecimento do currículo e à aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento de projetos e de ações conjuntas; e o estímulo ao voluntariado.

5.1.2 Conhecendo a Comunidade Escolar

A Escola está localizada em um bairro residencial da zona oeste da cidade, cujos moradores, em sua maioria, apresentam situações mais estáveis de trabalho e habitação.

Esse bairro acomoda boa parte dos descendentes de imigrantes japoneses da região.

Possui uma economia baseada em uma indústria local, comércios diversos, microempresas de prestação de serviços, posto de gasolina e supermercados.

Comporta ainda outra escola estadual que oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de duas escolas de Educação Infantil da Prefeitura e uma escola particular de médio porte, que atende à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nas proximidades, circulam muitas linhas do transporte coletivo, que interligam a região a vários bairros da cidade.

As condições físicas do prédio escolar estão precárias, devido ao tempo de utilização – 65 anos – já que foi fundada em 03/01/1947. Apresenta necessidade de muitas reformas estruturais: alicerce, telhado, instalação elétrica, manutenção de encanamentos de esgoto, forro, portas, calçamento, banheiros, entre outros aspectos.

Apesar dessa característica das condições do prédio escolar, a unidade possui um impacto muito positivo na comunidade: muitos avós e pais estudaram, cresceram e se formaram no Ensino Fundamental, nessa mesma escola. Isso gera uma empatia dos familiares em relação a ela. A escola marca os laços culturais da comunidade.

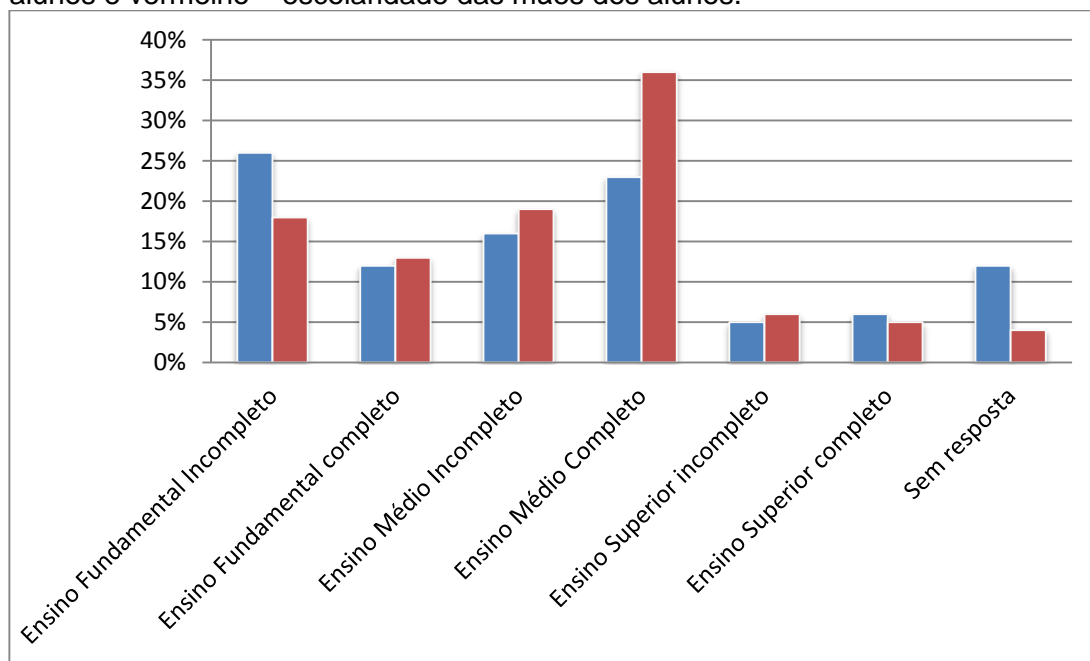
Os estudantes atendidos moram, em sua grande maioria, no entorno escolar, em casas próprias ou alugadas: 34% já possuem casa própria, 6% das famílias possuem casas financiadas, 42% moram em casas alugadas, 16% em casas cedidas por parentes e apenas 1% não declarou suas condições de habitação.

Vinte e cinco por cento das famílias são beneficiários do Programa Bolsa Família.

Das crianças que frequentam a escola, 85% demoram até meia hora para vir de casa até a escola, significando pertencer ao entorno da escola.

A escolaridade dos pais e responsáveis encontra-se, na maior parte, em nível do Ensino Fundamental e Médio, sendo que as mães possuem maior grau de escolaridade em nível médio ou técnico do que os pais, podendo assim ocupar funções no emprego de maior exigência técnica.

Gráfico 1: Nível de escolaridade dos familiares: azul – escolaridade dos pais dos alunos e vermelho – escolaridade das mães dos alunos.

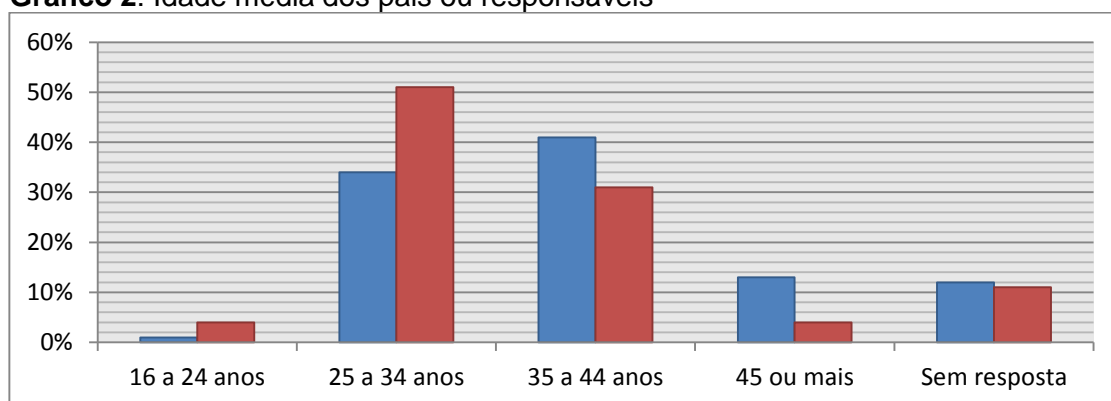


Fonte: Plano de Gestão 2011 -2014

No próximo gráfico, temos informações quanto à faixa etária dos pais dos alunos, podendo-se observar uma concentração maior nas faixas de 25 a 44 anos, o que caracteriza uma comunidade escolar jovem.

As mães, de maneira geral, são mais novas que os pais, estando mais da metade (51%) inserida na faixa dos 25 a 34 anos, enquanto o maior número de pais se concentra na faixa etária de 35 a 44 anos (41%). No gráfico abaixo, a idade das mães está indicada na cor vermelha e a dos pais, na cor azul.

Gráfico 2: Idade média dos pais ou responsáveis



Fonte: Plano de Gestão 2011-2014

Esse panorama caracteriza uma comunidade escolar de pais jovens, com média e baixa escolaridade, porém, de condições econômicas e sociais estáveis, estruturas que influenciam diretamente o contexto desta pesquisa, trazendo relevantes dados sobre as expectativas que a família e a escola possuem, quanto à função social de cada uma das instituições, na formação dos estudantes dessa escola.

6. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Quando nos deparamos com estudos qualitativos sobre a função social da escola pública contemporânea e as expectativas que as famílias de camadas populares têm sobre a educação escolar para o futuro de seus filhos, precisamos primeiramente compreender que a generalização dessas pesquisas pode impedir o desvelamento de realidades dentro desse contexto educacional, que apontam concretização do sucesso escolar desse meio, independentemente do capital escolar, cultural e econômico inicial das famílias.

Estudando a singularidade de algumas dessas realidades, alguns autores (LAHIRE,1997; NOGUEIRA,1998, 2003, 2004, 2005; ROMANELLI, 2000; ZAGO,1998, 2000) encontraram respostas a lacunas antes ignoradas pela análise sociológica, econômica e cultural dessa realidade, na educação nas classes populares.

Segundo estudos de Brofenbrenner (2011), as características do lar e da família da criança constituem o elemento mais importante que determina o sucesso dos resultados escolares sobre qualquer outro aspecto da escola onde a criança estudou.

Porém, se as deficiências no capital cultural e econômico da família não facultam uma estrutura adequada para essa conquista da criança, a convivência com outras crianças de padrões de lares mais favorecidos pode contribuir com suas experiências e mais amplos padrões culturais, elevando as expectativas e condições de permanência e sucesso dessa criança, no processo educativo formal.

Ainda em Brofenbrenner (2011), os estudos sobre hereditariedade e influências do contexto externo afirmam que as possibilidades de que o meio familiar, em seu contexto complexo e estimulante, causa bem maior impacto do que o potencial genético da criança, e que este pode ou não ser efetivado pelo ambiente.

O autor aponta que os investimentos governamentais em ambientes melhores, apoiando a estruturação e manutenção da família, da educação e dos movimentos comunitários de suporte e desenvolvimento da criança, do jovem e das pessoas idosas “[...] fomentam a expressão de construtividade do potencial genético” (p.262), indo paradoxalmente contra a ideia de desenvolvimento por meio de controle populacional, especialmente nas classes populares.

Por isso, há cada vez mais a convicção de que a escola das classes populares tem que ser a melhor. O desafio está sobretudo na ampliação das escolas públicas

para funcionamento integral, que, para se efetivar como resposta concreta ao processo educativo das crianças e adolescentes, tem que oferecer espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, atrativos profissionais para os agentes educativos da escola (formação, condições de trabalho e salários).

Nessas condições, haveria a possibilidade de articulação dos professores (diretamente influentes sobre a turma), da escola e da comunidade escolar para propiciar um ambiente colaborativo, solidário e com metas comunitárias reais, significativas, atraentes, podendo cooperar para a integração e superação desses déficits altamente influentes na vida escolar de determinadas crianças.

Esse posicionamento leva, sobretudo, à superação das representações sociais de determinismo sobre a vida dessas crianças e adolescentes. Eles não estão condenados a reproduzir as condições de vida de seus pais, mas a serem sujeitos ativos da própria história e concretizar, em suas vidas, um projeto de vida cidadã mais plena.

6.1 Contexto socioeconômico das famílias pesquisadas

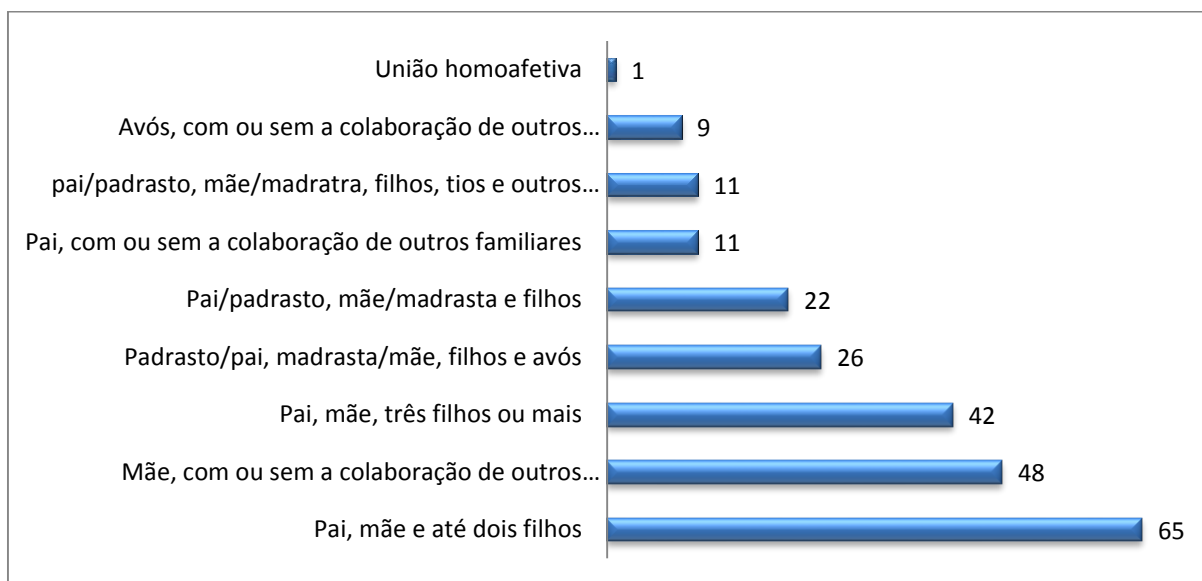
Ao adentrar propriamente na análise de dados extraídos de uma única realidade, é preciso considerar as condições concretas específicas dessa realidade. Algumas conclusões poderão ser posteriormente generalizadas, contudo, neste caso, deve-se estar atento ao contexto socioeconômico das famílias pesquisadas e às condições materiais singulares onde a Unidade Escolar está inserida.

Assim, a primeira parte desta análise consistirá em descrever a realidade dessa Comunidade Escolar, buscando desvendar em que condições esta investigação foi realizada.

6.1.1 Estruturas familiares da realidade pesquisada

Abaixo, o gráfico representa os modelos de família presentes na escola pesquisada.

Gráfico 3 – Estruturas Familiares.



Fonte: Questionário enviado às famílias.

Dentre as famílias pesquisadas, no total de 250/500, sendo que 15 omitiram resposta, a composição familiar descrita no gráfico fornece informações que nos permitem generalizar e caracterizar a realidade social dessa instituição, não apenas na comunidade estudada, mas de forma mais ampla, verificando novas formações e ajustes sociais de convivências dos lares, na atualidade.

Mesmo sendo uma escola pública, a comunidade pertencente revela uma novidade, diante das pesquisas sociológicas atuais, as quais afirmam o modelo nuclear de família como característica quase exclusiva da camada burguesa da população (classes média e alta).

Para a nossa surpresa, constatamos que 65 das famílias (26%) são compostas por pai, mãe e até dois filhos (família nuclear não extensa). E as famílias com pai, mãe e três filhos ou mais constituem 16,8% das famílias (importante lembrar que são apenas as famílias que contribuíram para esta pesquisa). Isso nos traz a soma de 42,8%, isto é, quase a metade das famílias dessa escola pública do interior de São Paulo possui estrutura familiar com uma formação nuclear não estendida.

Tozoni-Reis (2002, p.54) ressalta que

[...] as famílias proletárias foram se aproximando, após o período inicial da industrialização, das formas nucleares. Os contos e romances da literatura brasileira sugerem as famílias pobres incorporando as formas das relações familiares da burguesia industrial por um processo ideológico de construção de sua organização.

[...] há sinais de que, com a consolidação do poder da burguesia industrial, a ideologia dominante trouxe também para as famílias pobres a valorização da privacidade, ainda que como aspiração.

As famílias reorganizadas, com a presença de padrasto ou madrasta, ocupam o terceiro lugar, com o total de 23,6%, ao lado das famílias uniparentais, com a presença de apenas um dos pais biológicos como responsável. O que nos chama a atenção é a realidade de que, nas famílias uniparentais de 23,6% dos lares pesquisados, 4,4% são chefiados pelo pai, com ou sem ajuda de outros parentes, enquanto 19,2% são liderados por mães, também com ou sem ajuda de outros parentes (outros filhos, avós, tios, primos, entre outros), ou seja, de cada quatro famílias com essa estrutura, três têm a mãe como arrimo da família.

As famílias sem a presença dos genitores, sob a responsabilidade de avô ou avó, constituem 3,6%. Isso não refuta a realidade de que, mesmo tendo os pais a gerir a família, em algumas famílias, os avós assumem a criação dos netos diante da necessidade de ambos os pais possuírem um trabalho remunerado, para o provimento das necessidades familiares, ou até mesmo bisavós, porque a geração de pais e avós é nova, em sua faixa etária, demandando que exerçam atividades remuneradas fora de casa.

Embora a união homoafetiva (0,4%) deva ser contada entre a porcentagem das famílias reorganizadas, está aqui destacada a título de caracterização de uma nova realidade de estrutura contemporânea dessa constituição.

Podemos analisar, em face de todo esse quadro apresentado, que, segundo Brofenbrenner (2011), inúmeras crianças crescem cada vez mais em realidades onde a presença de um adulto responsável pelos cuidados básicos, orientação moral e apoio nas inúmeras necessidades, inclusive a escolar, se torna cada vez mais rara. Os adultos das famílias trabalham geralmente em jornadas integrais e a diminuição das famílias extensas (com outros parentes na mesma casa) impele a que a criança se encontre cada vez mais sozinha e as famílias, por vezes, se perdem dentro da sua função na sociedade.

O autor (2011, p.266) define a família e sua função na sociedade como

[...] a estrutura mais eficiente e econômica para nutrir e sustentar a capacidade dos seres humanos, funcionando eficazmente em todos os aspectos da atividade humana, intelectual, social, emocional e fisiológica.

Isso significa que a instituição familiar é responsável pela vida, iniciando seu ciclo na concepção, cuidando, formando, capacitando os seus membros para servir à sociedade à qual pertencem, também durante a velhice e até à morte.

Embora apresentadas como estruturadas – nucleares, reorganizadas, uniparentais –, as famílias exercem uma função que vai além da concepção e provimento de necessidades materiais, assumindo um compromisso de bem-estar consigo mesmas e com os outros.

Mesmo a sociedade caracterizando, denominando e legalizando as diferentes formas de estruturas familiares, esses direitos de existir ainda não garantem as exigências das obrigações sociais das famílias sobre as crianças, adolescentes e até idosos. Inúmeros pesquisadores têm examinado as consequências do divórcio e das novas reorganizações familiares e sociais, em termos afetivos, financeiros e de conquistas de papéis, diante das novas realidades, que desembocam em negligências ou recompensas sem medidas às crianças de nossa sociedade.

A realidade que atinge boa parte das “novas famílias”, causando ausências e desajustes, que, segundo os estudos desenvolvidos, contribui também para o crescente número da delinquência juvenil, dependência química, gravidez na adolescência, taxas de homicídio e suicídio e do declínio gradual do nível acadêmico das crianças (BROFENBRENNER,2011).

Essa demanda social pode vir a ser revertida, se, conforme Brofenbrenner (2011, p.278), a sociedade em si arcar com o custo dessas escolhas de ser família, na contemporaneidade. Aponta que, por meio de algumas mudanças de conjunturas e estruturas sociais, a reconstrução do “coração de nosso sistema social” – a família – pode trazer de volta o que é necessário para manter “a saúde de nossa sociedade” e “proteger esse coração”:

- Comunidades que se assistem mutuamente;
- Apoio governamental para estruturas de creches e projetos que auxiliam principalmente as famílias uniparentais e decorrentes de divórcios (sobretudo as mães que têm uma possibilidade muito mais remota de se reorganizar em outros casamentos, já possuindo e se responsabilizando por seus filhos, material e moralmente);
- Formação humana nas escolas, para que as crianças mais velhas aprendam a colaborar no cuidado de crianças e irmãos mais novos;

- Leis que estabeleçam jornada de trabalho menor aos arrimos de família;
- Garantias de estabilidade nos empregos e condições financeiras básicas.

Na esteira das considerações apresentadas, propomos a formação de novas concepções da função familiar para pais e responsáveis, os quais utilizem seu tempo promovendo a convivência com os filhos e com membros mais necessitados de suas comunidades/bairros, estimulando uma rede de apoio entre vizinhos, amigos e parentes, entre outras necessidades, para reestruturar e valorizar as famílias e sua importante função e contribuição para a sociedade e para o mundo.

6.1.2 Profissões dos membros das famílias

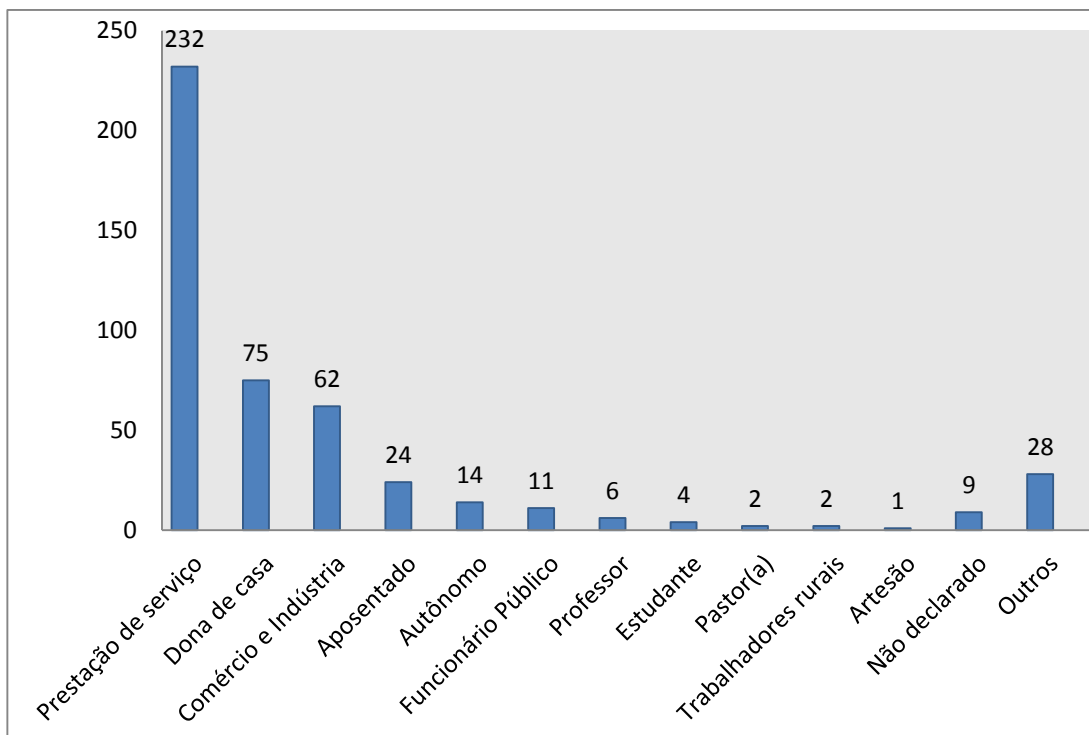
A profissão das 250 famílias entrevistadas constitui-se em um rol de 470 declarações que classificamos em 11 categorias aproximadas. Nesse número estão incluídos nove não declarados e 28 informados como outros profissionais.

A grande demanda de trabalho está na categoria de prestação de serviço, que constitui 49,36% da profissão dessas famílias. Prestação de serviço se refere a pessoas físicas ou jurídicas que trabalham formal ou informalmente para terceiros, mediante um valor a ser combinado; um processo de produção e uso simultâneo, sem consistir na posse ou transmissão de um bem³.

Inclui-se, nessa categoria, mão de obra pouco especializada ou sem especialização: construtores, pintores, trabalhos de beleza e estética, limpeza e manutenção, cozinheiros, serviços em geral, cuidadores de idosos, auxiliares gerais (de enfermagem, de professores, de escritório), educadores sociais, motoristas, mototaxistas, vigilantes, entre outros.

Gráfico 4 – Profissão dos pais e responsáveis

³ Disponível em: <http://posugf.com.br/noticias/todas/1892-o-que-e-prestacao-de-servicos>. Acesso em: 25 dez. 2015.



Fonte: Questionário enviado às famílias.

Apenas uma minoria dos integrantes das famílias é constituída por profissões mais qualificadas ou intermediárias, como artesãos, comerciantes e industriários, funcionários públicos e até estudantes (adultos que retornam à escola para aquisição de uma profissão em nível técnico ou superior), totalizando 16,6%.

Declararam-se professores de segmentos público ou privado apenas 1,3% dos membros familiares. Em acréscimo, há dois que exercem a profissão de pastor e dois trabalhadores rurais. O número de aposentados aparece com 5,10% e autônomos, com 3%. Nenhuma família declarou algum de seus membros como desempregado, no momento da investigação.

Das 250 famílias entrevistadas, 65 (14%) têm a mãe como dona de casa, permanecendo no papel de cuidadora da família e do lar. Isso pode ter uma grande influência positiva na escolarização dos filhos. Para Lahire (1997), a figura da mãe adota formas de investimentos na transmissão dos valores sociais da educação e no controle material de assiduidade, cumprimento das tarefas escolares para casa. Adquire uma atitude vigilante com a escolaridade, proporcionando o favorecimento de maior aproximação dos filhos com o universo escolar. Esse número é significativo, na vida das crianças dessa comunidade escolar.

Brofenbrenner (2011) concorda com a importância do papel de um adulto – não necessariamente a mãe – que propicie às crianças e aos jovens das famílias uma motivação, mediada e mantida para que possa desenvolver suas capacidades, não apenas para aprender a andar, falar e estudar, mas para se tornar um “[...] adulto (capaz) de realizar seu trabalho, pensando claramente, para servir a comunidade ou a sociedade como um todo” (p.266).

As condições econômicas de uma família podem cooperar para o sucesso escolar da prole. Lahire (1997) assevera que, para existir uma cultura escrita familiar e uma moral de perseverança e esforço dentro de uma família, que constituiria uma concepção ascética de vida e futuro, é preciso haver condições econômicas de existência específica.

Por conseguinte, se um chefe de família tem uma estabilidade de emprego e renda, é capaz de oferecer uma regularidade doméstica: horários familiares, condições concretas de vida, consumo e convivência. O contrário também é real: se há uma morte na família, um desemprego, divórcio, acontece igualmente uma ruptura nessas condições de segurança econômica material e imaterial.

Todavia, mesmo com essa estabilidade, Lahire (1997) afirma que, para se tornar suficiente, é preciso desenvolver técnicas intelectuais apropriadas (cálculo, conferência bancária, previsões de despesas) para não conduzir a administração familiar ao “[...] deixar fazer para ver o que acontece” (LAHIRE, 1997, p. 25).

Isso é relevante, principalmente no contexto social marcado pela tentação do consumo, onde as pessoas não possuem controle e disciplina nas compras, deixando-se levar pela busca de supérfluos que depois trazem o descontrole das finanças familiares; ou a necessidade de permanecer cada vez mais tempo no trabalho, restando pouco tempo para atenção e acompanhamento da vida dos filhos.

Em se tratando do viés econômico, Nogueira (2004) desmistifica também a questão da condição favorável economicamente como determinante para o sucesso acadêmico, sobretudo se comparada às famílias com capital cultural superior.

Em um estudo realizado com 25 famílias de grandes e médios empresários de Minas Gerais, entre 2000 e 2001, constatou-se que nem sempre seus filhos conseguem obter o êxito acadêmico, como se prevê à prole do alto capital econômico. O que os diferencia das classes populares são as estratégias mobilizadas para

alcançar uma “recuperação/nivelamento” que as suas distintas condições econômicas possibilitam proporcionar a seus filhos.

Vêm corroborar esses dados as observações empíricas de que, nessas situações das classes mais favorecidas, as prioridades são os bens materiais. Não há uma cultura de disciplina para trabalho do qual o estudo faz parte. A própria dimensão maior da existência é colocada em xeque.

Assim, Zago (2000) analisa, em sua investigação, os dados que contrariam as previsões estatísticas sobre o papel econômico como determinante do fracasso escolar nas camadas populares. Esses estudos são fundamentais em nossa pesquisa, já que evidenciam muito mais a ação dos familiares, suas expectativas em relação à educação escolar dos filhos e nas práticas de escolarização desenvolvidas pelos pais e filhos, do que o meio socialmente desfavorecido em que tais famílias estão inseridas.

Isso nos leva a compreender como, em uma escola pública de comunidade de periferia e de famílias populares, de baixa condição econômica, como a estudada, muitos estudantes conseguem construir situações de bom desempenho de aprendizagem e avaliações internas e externas, mesmo quando todos os indicadores são desfavoráveis, contrariando as previsões estatísticas e os estudos sociológicos generalizantes da área.

Zago (2000) acredita que há heterogeneidade dentro de um mesmo grupo/classe social, como na comunidade escolar estudada, a qual se diferencia em sua prática por suas relações intergeracionais dentro da família e do próprio bairro/comunidade onde a escola está estabelecida.

6.2 A função social da escola na expectativa da família e a valorização da contribuição da educação escolar para o futuro da criança

As famílias entrevistadas apresentam claramente uma alta expectativa com respeito à importância da escola, segundo a concepção de cada um, não somente em vista da superação das histórias de fracasso escolar vivenciadas pelos pais, mas

também pelo anseio de uma oportunidade de mobilidade social, através da carreira e dos estudos:

F2	<i>“Eu espero que ele seja um profissional formado em nível superior, não siga os meus passos, que no fim eu acabei me prejudicando, deixando minha vida escolar para trabalhar. Então a gente procura dar todo esse suporte para ele ter esse futuro.”</i>
----	---

Essa fala vem apenas comprovar as constatações de que uma primeira geração das famílias populares está chegando ao ensino superior. Isso tem sido favorecido por políticas públicas de inclusão dos alunos, nas universidades, de jovens afro-brasileiros, indígenas e mesmo os alunos de escolas públicas, que são, na sua maioria, filhos das famílias de classes populares.

6.2.1 Investimentos familiares para contribuir com a realização das expectativas na educação escolar das crianças

Figura 1: Membro da família responsável pelo acompanhamento escolar

Responsável pelo acompanhamento escolar	
Mãe	117
Pai e mãe	84
Avó/Avô	10
Mãe e avós	9
Pai	8
Mãe/madrasta e pai/padrasto	6
Tia/tio	4
Pai e avó/avô	3
Pai, mãe e avós	3
Pai, mãe e irmãos	3
Mãe e irmãos	2
Mãe, avós e irmãos	1
Total	250

Fonte: Dados do questionário enviado à família.

Nessa figura, encontramos o que a comunidade científica tem comprovado nos estudos singulares das realidades heterogêneas dentro de um mesmo grupo social: a

maioria dos grupos familiares não é constituída de meros expectadores passivos dos sistemas escolares. Eles já compreenderam a importância do capital escolar para vislumbrar uma possibilidade de integração social e profissional dos filhos e, portanto, mantêm uma relação positiva com a educação escolar (ZAGO, 1998).

Há, segundo esses dados, uma preocupação de reservar alguém da família ou parentes para apoiar a educação escolar das crianças.

Das 250 famílias pesquisadas quanto à preocupação com o auxílio nas tarefas escolares para casa, 232 (92,8%) responderam que auxiliam seus filhos, reforçam as atividades em casa e acompanham os acontecimentos escolares, rotineiramente. Os três (1,2%) que responderam que não justificam que a criança não necessita de auxílio para estudar ou não tem dificuldades. E apenas quinze (6%) não responderam.

As razões com essa preocupação variam pouco, sempre reiterando a necessidade de um acompanhamento, motivação e reforço, a fim de melhorar o desempenho escolar. Segundo as respostas obtidas no questionário enviado aos familiares, são:

- para desenvolver a leitura e a escrita;
- dar confiança/segurança/apoio/incentivo à criança;
- importante para melhorar a aprendizagem e o desempenho;
- porque a criança é “devagar”/tem dificuldade/precisa;
- somente quando a criança tem dúvida/dificuldade ou pede ajuda;
- porque é importante estar presente, acompanhar, participar, mostrar interesse;
- saber o que estão aprendendo, se as “matérias” estão adequadas; ensinar responsabilidade;
- para ter um bom futuro, ser um cidadão do bem;
- não esperar apenas pelos professores, pois as salas são muito cheias e eles não dão conta de todos.

Dois pais declaram encontrar muita dificuldade em ajudar, porque “o ensino mudou muito desde a sua época”. E alguns encontram dificuldades de prestar esse apoio rotineiramente, pois o tempo em casa é pouco e é utilizado igualmente para outros afazeres.

Ademais, 58% das famílias afirmam possuir em sua rotina diária local e horário específicos para a realização das tarefas escolares.

Além desses itens analisados, podemos retomar, nesta discussão, o papel fundamental da mãe para uma atitude comprometida com a educação escolar, como aponta Lahire (2007), em comparação com os demais membros da família, sem desmerecer o papel do pai, que, mesmo muitas vezes ausente pelo encargo de provedor material da família, contribui para a valorização da dedicação à educação escolar da criança. Entretanto, diretamente, é a mãe que assume essa responsabilidade, auxiliada ou não por outros membros, no processo educativo formal da criança.

Mesmo depois da conquista de papéis sociais e lugar na sociedade, a mulher, assumindo a família como arrimo, trabalhando fora, não deixou de se incumbir quase que integralmente das responsabilidades de mãe e dona de casa, na maioria das vezes, sem uma divisão justa com os demais responsáveis pela vida familiar.

Essa responsabilidade tripla ou até maior do papel da mulher na família pode e tem comprometido a qualidade desse apoio escolar, psicológico e moral às crianças.

Apesar de se saberem responsáveis, inúmeros casos de mães que recebem uma convocação para comparecer à escola, segundo a professora mediadora, para atendimento individual da família, por motivos de baixo desempenho escolar da criança e/ou comportamentos inadequados dos filhos, desvelam uma realidade de sobrecarga e exaustão, que hoje em dia as torna acometidas pela nova forma social de “famílias” causada pelo crescente número de divórcio e abandono dos genitores (homens) de seus filhos, assumindo sozinhas o encargo de prover, educar e formar moralmente os filhos dentro do lar.

6.3 Expectativas dos professores em relação à contribuição e participação da família na educação escolar da criança

Os professores têm um elucidado conhecimento de que a mobilização familiar oferece amplas condições de permanência e sucesso escolar da criança e que a parceria de ambas as instituições, família e escola, resulta em elevação da qualidade da educação escolar e socialização dentro da escola.

Porém, ainda valorizam o modelo de família nuclear, atribuindo, muitas vezes, às diferentes formações familiares o motivo do insucesso das crianças na educação escolar, como demonstram as falas abaixo:

P2e	<i>“O papel da mulher na sociedade. Antigamente a mulher era presente, ela não tinha que trabalhar...”</i>
P1e	<i>“Os pais não estão presentes na vida dos filhos (separação, trabalho) e muitos não se comprometem em acompanhar o desenvolvimento escolar do filho”.</i>

Muitos professores chegam a justificar o baixo desempenho escolar da criança em vista dos problemas do grupo familiar dos alunos:

P2e	<i>“É, os que dão certo tem tudo isso por trás. Os que são bons alunos na sala de aula tem investimento da família. Mas os que não são bons alunos, se for investigar, tem todo aquele histórico.”</i>
-----	--

Sentem-se muito sozinhos, na formação integral da criança. Acreditam que a família não demonstra interesse e não tem mais tempo para a educação moral do estudante, transferindo isso para a escola, sobrecarregando o pouco tempo que dedicariam ao ensino formal às questões morais e éticas, dentro da escola (comportamento, relacionamentos, motivações, responsabilidade, asseio, entre outros).

Ao responderem ao questionário, no item “Função social da escola”, alguns professores apontam:

P1	<i>“Não como a escola hoje em que a educação que os pais deveriam dar. Agora a escola tem que dar, passar pra eles valores que a família não está passando mais.”</i> <i>“Os pais são os responsáveis pela educação ética, moral.”</i>
P2	<i>“Nós temos que ajudar a formar cidadãos, mas não fazer o que é a parte da família.”</i>

Na questão da visão dos professores sobre a relação família e escola, eles se preocupam:

P1	<i>“Está faltando o apoio da família. Que está deixando tudo para a escola fazer. A parte deles e a parte que cabe à escola. Então a criança não tem</i>
----	--

	<i>modelo, não tem exemplo fora da escola, porque a família deixa tudo na mão dos educadores.”</i>
P3	<i>“A escola está assumindo um papel assistencialista e está fazendo com que os pais lavem as mãos e deixem tudo sobre nossa responsabilidade.”</i>

Cabe também hoje, na função da escola de ser um espaço social de convivência e educação, se responsabilizar na contribuição de uma formação moral e ética na e para a sociedade. Afinal, a vida das famílias, nas sociedades contemporâneas, impõe outras demandas na vida dos pais, os quais levam as crianças a ficar desde a mais tenra idade em instituições educativas escolares, que não podem prescindir de dar conta da formação integral do indivíduo. Porém, essa responsabilidade não pode incidir somente sobre a educação escolar. A família precisa formar a criança para a convivência, a responsabilidade, a autonomia, a solidariedade.

Está claro que alguns professores delegam essa função somente à família, além da responsabilização da continuidade do conteúdo escolar, como se os pais devessem assumir funções de professores particulares.

Não estamos aqui isentando a família da responsabilidade da participação, contudo, é necessário compreender as diferentes realidades e requerer das famílias o apoio adequado, não reforço escolar e outros investimentos que deveriam estar a cargo da escola.

Em muitas famílias, o acompanhamento escolar não é feito por meio de auxílio às tarefas e recuperação de conteúdos com dificuldades, porém, há toda uma mobilização do grupo familiar para tornar essa permanência na escola acessível à criança (PEREZ, 2002).

Como verificamos nos dados da pesquisa, grande parte das famílias dessa comunidade escolar evidencia mobilização para com os estudos dos filhos, desenvolvendo atitudes de modo a eleger a educação escolar como ordem de prioridade do grupo familiar.

No entanto, existe uma minoria de crianças que apresenta o rendimento insatisfatório e que pertence a grupos familiares que não desenvolvem hábitos escolares, organização de seus materiais escolares, comportamentos adequados na relação social na escola e retorno da aprendizagem dos conteúdos, ausências estas

que se refletem na não apropriação da educação escolar e em consequentes manifestações de desinteresse e indisciplina.

A fala de uma das professoras sobre as crianças que não têm acompanhamento dos pais, na educação escolar, demonstra claramente essa compreensão da necessidade do investimento familiar para que a criança se aproprie do capital escolar, de sorte que a falta dessa mobilização dos pais compromete a formação plena da criança:

P1e	<i>“Primeiro é a insegurança da criança, segundo é que ela tem pouca vontade porque não recebe nenhum elogio dos pais, e terceiro é que a luta nossa é difícil, na sala de aula você não tem tempo para dedicar a cada criança, então, e na sala geralmente é mais do que um aluno que precisa desse acompanhamento que não tem em casa. Você vê, se você acompanhar, der um incentivo, você cobrar, ele vai melhorando, só que vai estar sempre aquém dos outros, então precisa dar esse apoio. E a gente não tem todo o tempo que precisaria ter... Elas [essas crianças] sempre estão aquém dos outros. Porque por mais que a gente se esforce e prepare atividades diferentes e tudo, ela precisa de muito mais atenção do que os outros e você não tem todo o tempo. Porque não é só um aluno. Se fosse só um aluno é fácil. Eu vejo ali com o [...] e o [...], eles estão indo, eles começaram a ler, mas o tempo que eu tenho para eles é muito pouco. Eles já dão conta de adição e subtração simples, mas é difícil...não tenho todo o tempo disponível pra eles.”</i>
-----	---

Esses educadores têm igualmente compreensão da falta de comprometimento de alguns colegas, os quais deixam aquém a prática do dia a dia, porém, o que caberia aos pais reivindicar; mais uma vez, estes ficam à mercê da falta de compreensão de um todo, em relação ao Projeto Político-Pedagógico, ao próprio currículo do ano e ao papel do professor, assumindo ainda para si a culpa de incompetências de certos “profissionais da educação”, no processo de ensino e aprendizagem.

P1e	<i>“Muitos dos pais não sabem nem cobrar o ensino. Tem muitos professores que não trabalham e os pais não percebem isso. Não</i>
-----	--

	<i>sabem nem o que está acontecendo, né? Essa alienação total também prejudica, nem sabem o que é bom, nem sabem nem o que esperar. Então, como vão incentivar desse jeito. ”</i>
--	---

A falta de compreensão e participação dos pais, na construção de um currículo significativo e efetivo para aquela realidade e comunidade escolar, entre outras formas de decisões e participações necessárias em uma escola, termina por subsidiar a manutenção de professores acomodados em sua prática, muitas vezes ultrapassada e estereotipada sob determinados padrões de alunos ideais, deixando o enfrentamento das realidades de aprendizagem a cargo da família ou de sua ausência, culpabilizando a própria criança e sua realidade.

Por essas investigações, concluímos que, apesar de os professores nem sempre conseguirem obter a participação dos pais, nos eventos que são considerados significativos na educação escolar (reuniões pedagógicas, festas, passeios, entre outros), as famílias, em grande parte, possuem o sentimento de que a escola é algo importante e desejam que seus filhos tenham mais êxito do que obtiveram, na vida: empregos mais valorizados, condições dignas de moradia e interações culturais e sociais mais elevadas.

Todavia, essas ausências dos pais nesses eventos são percebidas, ainda, como negligência e desinteresse. A escola, para alguns professores, se tornou mero “depósito de crianças”, onde a família deixa os filhos para trabalhar, sem se preocupar com a qualidade ou o resultado do trabalho escolar.

P2	<i>“Escola como depósito de criança.”</i>
G1	<i>“Falta de interesse pela vida escolar do filho.”</i>

Existem, de fato, alguns casos de carência total de atenção e cuidado das crianças por seus familiares, mas essa realidade não abarca a maioria. Por conseguinte, esse argumento não deveria ser utilizado como justificativa da ineficiência dos métodos de ensino sobre uma grande parte das crianças com histórico escolar de fracasso.

Verificamos que os grupos familiares se mobilizam para o acesso e a permanência das crianças na escola, embora nem sempre da maneira que a escola

espera que aconteça. Os professores se empenham em melhorar essa relação da escola com a família, porém, analisam as dificuldades que os próprios pais enfrentam, ao tentarem uma aproximação maior com a escola:

P3, P5, P7	<i>“Horário em que as reuniões são feitas; todos os responsáveis trabalham e o horário das reuniões não contempla a todos; horário de trabalho dos pais.”</i>
G1	<i>“A correria e o excesso de atividades impedem os pais de participarem das reuniões”.</i>
G3	<i>“Conciliar o tempo de trabalho dos pais ao da reunião.”</i>

A disposição da equipe escolar em viabilizar horários plausíveis de reuniões é um dos motivos mais citados entre os próprios professores, no que concerne à participação das famílias. Há também uma necessidade de melhorar a comunicação, torná-la mais eficaz, o que possibilitaria uma aproximação mais dialogada e participativa dos pais:

P1e	<i>“Comunicando. Quando manda bilhete para os pais, querer que eles (a criança) expliquem o porquê faltou. Eu falo muito isso, tem que explicar porque faltou, tudo tem um motivo. Por que não fez tarefa? Eu acho que a gente tem que cobrar da criança diretamente porque ela não entende...perdeu hora de novo? Tem aluninho que chega todo dia atrasado. Ah! Minha mãe não acordou. Então vamos acordar mais cedo, senão outro dia não vai entrar mais. Hoje deu três dias, amanhã se ele chegar atrasado, ele não entra.”</i>
P3e	<i>“Eu acho importante ter essa cobrança e dar o retorno pra eles também. Dar o caderno corrigido. Responder um bilhete que uma mãe manda. Uma dúvida, então, tem que ter uma troca na comunicação.”</i> <i>“Eu acho que a escola como um todo melhorar nessa comunicação mesmo, cobrar e dar um retorno, cobrar e dar um retorno. É uma via de mão dupla.”</i>

Por fim, concluímos que é realmente importante a valorização, por parte da família, da educação escolar, e que grande parte da motivação para a permanência e

o interesse da criança pelos estudos advém da mobilização dos pais em relação à valorização da escola.

Os professores necessitam dessa parceria entre a família e a escola e, mais ainda, a valorizam, procurando formas diversificadas de aproximação. Portanto, é de grande urgência a ampliação dessa relação, para uma melhor comunicação e para a construção de uma escola que se preocupe com a diversidade encontrada nas camadas populares, sem os estereótipos sociais que excluem as crianças, ao invés de ajudá-las a superar suas dificuldades e condições.

Perez (2002, p. 168) confirma a busca por esse caminho e assevera que, para acontecer essa melhoria na relação família e escola, é preciso refletir sobre

[...] a necessidade de a escola conhecer melhor a realidade de seus alunos e o que as famílias desejam para seus filhos. Mais do que isso, seria importante a escola adquirir meios de estabelecer uma comunicação mais eficiente e equilibrada com as famílias, no sentido de discutirem dificuldades presentes na educação das crianças, buscando de forma coletiva encontrar estratégias adequadas para o enfrentamento e incentivo à escolarização, pautadas por uma relação escola-família que considere a diversidade de características inerente à cada instituição.

6.4 Propostas de práticas que venham a favorecer a cooperação na relação família e escola

Por meio dos dados coletados, ainda se detectam, na concepção da escola e da família, as fortes influências do papel social de ambas as instituições, o qual compreende a escola como detentora do saber científico, reprodutora do *status quo* dominante e normatizadora dos padrões sociais desejáveis para a época atual.

Para a família, coube a função de cuidadora, provedora e incentivadora na participação da formação de seus filhos para uma sociedade moderna e “livre”.

Em nenhum momento foi citado pelos familiares e professores a APM ou Conselho de Escola como formas de participação da família na vida escolar dos filhos.

O exercício da gestão democrática ainda está para acontecer, não sendo real na maior parte das escolas públicas. Os colegiados de participação dos pais, professores e alunos não são vistos como importantes para o encaminhamento das atividades didático-pedagógicas da escola.

Ao serem questionadas quanto ao que a escola poderia fazer para colaborar na efetivação da relação família e escola, entre inúmeras sugestões, os familiares responderam:

F1	<i>“Eu acredito assim, mais brincadeiras que dê ponto positivo pra criança. Não falo nota, porque nota depende do conteúdo. Então quero dizer assim, se o seu filho participou de tal atividade, vai ganhar tipo um passeio.”</i>
F2	<i>“Um whatsapp. Criar um grupo daquela sala. [...]”</i>
F6	<i>“Eu acho que tinha que soltar as crianças quando batesse o sinal e não deixasse lá no muro, esperando lá fora. Pra mim tá bom!”</i>

Para a escola, o dever de casa dos pais é somente quanto às atividades pedagógicas e orientações de comportamento da criança, para que o rendimento da sala de aula, sob o cuidado e autoridade do professor – detentor do conhecimento científico –, seja produtivo e garanta a boa qualidade de ensino e andamento da unidade escolar e da classe sob sua responsabilidade. A fala de uma das professoras, quando indagada sobre novos investimentos com que a escola poderia contribuir para melhorar a relação família e escola, ilustra essa questão:

P3e	<i>“Eu acho que a partir do momento em que a escola cobra mais dos pais, eles se aproximam porque eles sentem que estão num lugar de qualidade, um lugar mais firme. E cobrar eu digo em pequenos detalhes, o uso do uniforme, cobrar que cheguem no horário, que venham buscar no horário, pequenas coisinhas que eu vejo que aqui está faltando.”</i>
-----	---

Há uma visão reducionista do currículo escolar, o qual deve contemplar não somente conteúdos conceituais e procedimentais, mas também os atitudinais (comportamentos, atitudes e valores).

Perez Gomez (in: SACRISTÁN; PEREZ GOMEZ, 1998), corroborado por Toci-Dias (2009), vem apontar essa função delegada na História da Educação pelo Estado à escola, de detentora do conhecimento científico, tendo exclusividade nessa função em face do despreparo dos pais em educar seus filhos, conceito esse atribuído a um

grande número de famílias, que confia plenamente na escola e na figura do professor como promotor de um futuro melhor para o filho – mobilidade social:

F2	<i>“Eu espero que ele seja um profissional formado em nível superior, não siga os meus passos, que no fim eu acabei me prejudicando, deixando minha vida escolar para trabalhar. Então a gente procura dar todo esse suporte para ele ter esse futuro.”</i>
F1	<i>“Tenho uma esperança de que ela tenha um desenvolvimento bom, se interesse pelos estudos, hoje é bem mais fácil estudar, porque na minha época não era... Hoje ela tem todo o privilégio de vir pra escola, de aprender e que ela acate isso pra ela, porque a gente tem que ter uma base, um começo, espero que ela no futuro entenda esse começo para ter expectativa, para se formar. Então a gente espera um futuro bem melhor.”</i>

Em Toci-Dias (2009), encontramos a configuração da família no Estado Moderno, o qual declarou a inabilidade da família em educar a criança e confiou essa função à Escola, preconizando que à família burguesa caberia o cuidado com a saúde e à proteção dos filhos, numa liberdade saudável.

Com os filhos da camada popular, a liberdade seria vigiada, para que não se “perdessem”, adquirindo na rua hábitos contrários à moral e aos costumes vigentes na sociedade:

As camadas populares sofreram intenso controle estatal por meio de campanhas contra o abandono de crianças em hospícios infantis ou com nutrizas, contra a vagabundagem infantil e pelo combate às uniões livres. (TOCI-DIAS, 2009, p.35).

O cuidado que se deve ter em falar da necessidade de “formar pais”, como sustenta uma das professoras, deve ser por uma aproximação de participação efetiva e democrática, tanto pedagógica quanto administrativa, e não apenas de orientações e normas como forma de “adestramento” da família para colaborar com a escola.

P1e	<i>“Eu acho que nas reuniões, devia tocar em alguns assuntos... fazer um tipo de palestra, dar um incentivo, mostrando qual a diferença da família que acompanha o filho. [...]”</i>
-----	--

Porque ambas assumem, desde a sua constituição enquanto instituições responsáveis pela formação das novas gerações e, principalmente na contemporaneidade, uma função específica complementar, não linear e sem conflitos, porém, de revolucionar os próprios interesses em busca da consolidação de seus direitos em todas as esferas – econômica, política e social –, a partir da participação consciente de seu papel enquanto sujeito histórico, capaz de transformar e não apenas acatar como inexorável a imposição social dominante.

Outro fator igualmente preponderante, que pode ser destacado das respostas dos professores nas entrevistas e questionários, é a necessidade de *comunicação* entre a família e a escola, conforme declaram os professores, oferecendo algumas propostas para dinamizar essa relação:

P3e	<i>“Comunicando. [...]”; “Eu acho que a escola como um todo melhorar nessa comunicação mesmo, cobrar e dar um retorno, cobrar e dar um retorno. É uma via de mão dupla.”</i>
-----	--

Principalmente a escola consegue perceber as divergências que ocorrem entre elas (escola e família), por falta de comunicação. E, no sentido ampliado de se comunicar: falar em uma linguagem que ambas compreendam, ter interesses comuns na função social de formar, educar e emancipar para participar e decidir aquilo que diz respeito ao seu papel como sujeito histórico, capaz de influir nas realidades imputadas socialmente.

Pode ser que, ao requerer uma melhor comunicação, o professor não tenha plena consciência da dimensão que esse ponto abarca. Mas o conhecimento se constrói indo em busca. E essa pesquisa pretende contribuir para a formação das atuais e das novas gerações de professores.

7. PRODUTO

É a família que determina nossa capacidade de funcionar efetivamente e tirar proveito de uma experiência posterior em outros contextos nos quais os seres humanos vivem e crescem – a escola, o grupo de pares, a faculdade, as empresas, a comunidade e a nossa sociedade como um todo. Em todos esses contextos, o que aprendemos, assim como o que podemos contribuir, depende do que provém das famílias das quais viemos e das famílias nas quais vivemos.

(Uri Brofenbrenner)

7.1 Introdução

O curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP – Campus de Bauru – tem como compromisso sociopolítico como é apresentado na página inicial de seu *site* institucional:⁴

[...] formar professores compromissados com os valores democráticos que fomentem a participação coletiva da comunidade escolar, por meio de discussões e reflexões dos problemas a serem levantados, visando ao desenvolvimento de valores e atitudes voltados aos princípios da ética, estética, comunicação, sócio-político-cultural, científico-tecnológico e ambiental, sem os quais não se garante a plena formação de educandos cidadãos [...].

A presente pesquisa, denominada “A função social da escola: convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança”, trouxe importantes reflexões sobre as instituições escola e família, agências básicas no processo de formação humana e social dos indivíduos.

Demonstrou, por meio de autores conceituados da área, que na constituição da educação escolar há divergências de interesse e de expectativas entre a escola e a família, na formação integral da criança diante da necessidade de concretização da função social de cada uma.

Apesar da consideração de que a família tem grande influência no processo de escolarização, concluiu-se que é preciso reinvesti-la do seu significado, de tal modo que possa assumir, perante a sociedade, a função social a qual lhe é atribuída.

⁴ Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos/>.

A discussão dos dados também apresentou a diversidade dentro da formação familiar contemporânea, porém, desmistificou o rótulo imposto a ela, principalmente pela escola, de “negligente e desinteressada” na educação de seus filhos.

O que aferimos com esta pesquisa é que a família, o “coração da sociedade” (BROFENBRENNER, 2011), está vivendo momentos de descrédito da sociedade em geral e até de si mesma, em relação à sua função educadora e socializadora, e seu papel está sendo delegado à *autoridade e competência* da escola, como a instituição mais bem preparada para assumir a função de formação da nova geração.

Brofenbrenner (2011) vai contra essa degradação moral do papel socializante e formador da família, apontando uma necessidade urgente de a sociedade e de o poder público, juntos, criarem uma rede de apoio familiar que disponibilize estruturas materiais, psicológicas e morais, em todos os amplos aspectos humanos, para fortalecer e impulsionar o potencial da família como atividade central para a sobrevivência humana.

A escola é um *locus* propício para iniciar uma rede de apoio comunitário, através de formações para grupos de familiares, professores e gestores, quanto à importância da função social de cada uma, bem como *as atribuições* de cada instituição dentro desse processo.

Este trabalho de pesquisa, portanto, espera primordialmente contribuir com a reflexão das diferentes formas de participação das famílias na educação escolar das crianças da escola pública brasileira. O Produto construído, por meio das reflexões teóricas e das investigações no cotidiano escolar, possibilita momentos de reflexões com a equipe escolar (gestores, professores, funcionários), buscando o enfrentamento e as ações nos processos de participação das famílias na escolarização de seus filhos, propondo caminhos formais: colegiados, reuniões bimestrais, acompanhamento e mobilização das famílias, para o acesso, permanência e sucesso acadêmico dos filhos.

7.2 Título do Produto

O Produto intitula-se “**Quando a família participa**”.

7.3 Resumo

Apresentamos como Produto deste mestrado um videodocumentário intitulado “Quando a família participa”, que tem como objetivo auxiliar nas práticas de reflexão da equipe escolar, no âmbito da formação para a participação das famílias nos processos de escolarização das crianças.

O vídeo apresenta reflexões e depoimento de Professores, Profissionais e Pesquisadores da área da Educação, discorrendo sobre a importância não apenas da participação da família na escola, em seus colegiados legitimados, mas também da formação de toda a comunidade escolar para ampliar a relação família e escola e a sua participação na escola, constituindo assim um espaço, em sua função social real, que, para além dos conteúdos, seja igualmente formar cidadãos críticos, responsáveis e participativos.

Esse material produzido pode ser utilizado em reuniões de ATPC (Aula de trabalho e pesquisa coletivos), em reuniões da equipe gestora com os diversos segmentos que compõem o corpo escolar: funcionários, professores, pais e alunos. Entretanto, seu foco é refletir sobre a própria equipe escolar a respeito da participação da família no âmbito escolar e possibilitar desdobramentos em outros momentos de reuniões e formações, partindo da iniciativa dos gestores e dos professores.

O vídeo está disponível em versão *online*, no *site* do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica.⁵

7.4 Diagnóstico local

A realidade da relação família e escola tem-se mostrado conflituosa e insatisfatória para ambas as partes, pois uma não consegue ainda compreender as expectativas e as ações referentes à outra.

Por um lado, os professores sentem-se sozinhos na formação da criança, entendendo a ausência dos pais como negligência e desinteresse. Os familiares, por outro lado, sentem-se incompreendidos em seus investimentos para acesso e permanência das crianças na escola, vendo-a como uma instituição que não é parceira, mas cobradora dos deveres, sem se preocupar com as realidades sociais,

⁵ Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos/>.

econômicas e pessoais que a contemporaneidade impõe a eles, principalmente nas classes populares.

Como fazer para solucionar esse conflito? Quais reflexões é preciso suscitar, de ambas as partes? De onde devem partir as ações para a modificação dessa realidade?

São essas questões que o Produto deste Mestrado procura refletir, para intervir nas práticas cotidianas da realidade escolar.

7.5 Potencialidades

O videodocumentário está disponível para *download* gratuito no repositório institucional da UNESP e também no *site* de Pós-Graduação, podendo ser usado como material incentivador das reflexões da equipe escolar, durante o planejamento escolar semestral e ATPCs, para ampliação das ações da equipe escolar em direção a uma efetiva participação das famílias, na educação escolar de seus filhos.

7.6 Objetivo Geral

Este videodocumentário tem por objetivo geral constituir um material específico de formação e reflexão para a equipe escolar (gestores, professores, funcionários), de modo a oferecer informações essenciais para o melhor aproveitamento e gerenciamento do espaço e do tempo, nas aproximações e relações democráticas da família com a escola, reconhecendo a importância da efetivação dessa prática participativa no processo de escolarização das crianças, nas escolas públicas brasileiras, visando a uma formação plena no âmbito acadêmico, humano e social dos estudantes. Busca, portanto, o favorecimento de ações da equipe escolar como uma rede de apoio às famílias, atuando a instituição escolar como espaço democrático a favor do desenvolvimento integral dos seus participantes, como sujeitos e cidadãos responsáveis, éticos e participativos, em vista de uma sociedade mais humanizada e humanizadora.

7.7 Metodologia

Para a produção deste vídeo, foram seguidos os seguintes passos:

6.7.1 Pesquisa teórica e de campo;

6.7.2 Tabulação dos resultados para análise e construção do material formativo;

6.7.3 Convite a Professoras e Pesquisadoras, bem como a apresentação de um termo de livre consentimento da participação no vídeo e da publicação das imagens gravadas;

6.7.4 Planejamento do primeiro roteiro de gravação e organização dos processos de entrevistas e depoimentos: agendamento com as Entrevistadas e equipe técnica; reunião com as Professoras para definir o depoimento de cada uma; gravações dos depoimentos;

6.7.5 Elaboração do roteiro de edição do vídeo; gravação da apresentação e intermediação dos depoimentos; pesquisa de sons e imagens no *site* Domínio Público.

6.7.6 Três etapas para edição do vídeo, a partir do roteiro proposto.

6.7.7 Revisão final do vídeo.

6.7.8 Apresentação do vídeo para arguição da Banca Examinadora.

6.7.9 Reedição, segundo orientações da Banca Examinadora.

6.7.10 Disponibilização gratuita do vídeo no repositório institucional da UNESP e no *site* do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da FC – UNESP – Campus de Bauru – SP.

7.8 Créditos

Professoras entrevistadas:

- Professora Doutora Ana Maria Lombardi Daibem: Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus (1970), possui Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991) e Doutorado em Educação [Marília] pela Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho (1998). Atuou como Secretária da Educação da Prefeitura Municipal de Bauru (2005 a 2008) e, após a aposentadoria na UNESP (2003), atuou nessa instituição como Professor Assistente Doutor Voluntário. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Formação de Professores, tratando especificamente de questões afins à Prática Pedagógica e Metodologia do Ensino Superior. Atua como professora colaboradora no Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas (CENEPP/PROGRAD/UNESP) e como docente/orientadora no Programa de Pós-Graduação em Bioética do Centro Universitário São Camilo.

- Professora Doutora Luciana Ponce Bellido Giraldi: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007), possui Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010), Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (2014). Participou do Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE), bolsa CNPq, no Centro de Investigação e Estudos em Sociologia, em Lisboa (2012). Atualmente, participa do programa de Estágio de pós doutoramento na Fundação Carlos Chagas (FCC). Possui experiência docente no Ensino Fundamental I e Superior e atua, principalmente, nos seguintes temas: prática pedagógica, trajetórias escolares e pesquisa longitudinal.
- Professora Mestranda Marta de Castro Alves Correa: Graduada em Comunicação Social – Relações Públicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996) e Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) e complementação em Coordenação Pedagógica, Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (2010). Especialização em Gestão Escolar UNAR (2009). Atualmente, é especialista em Gestão Escolar das Escolas Conveniadas e Particulares da Secretaria Municipal da Educação de Bauru e Mestranda do Programa de Pós-

Graduação do Mestrado Profissional em Docência Para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista. Tem experiência na área de educação, com ênfase na docência para a Educação Infantil e em Administração das Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil e Gestão Pública.

Equipe técnica

➤ **Filmagem**

Direção Geral: Silas Carlos

Câmera: Daniela Leita

Som: Yara Lombardi e Mateus Melo

➤ **Apoio técnico**

Professor Doutor Antonio Francisco Marques – orientador;

Professora Josiane Faxina – Professora efetiva na SEE-SP e Prefeitura Municipal de Bauru, Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da UNESP de Bauru;

Professora Angela Cristina Russo – Professora efetiva em Educação Física na SEE-SP, mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica na UNESP de Bauru.

➤ **Edição**

Mônica Regina Vieira Leite

Milena Carpi Colombo

7.9 Conteúdo abordado no videodocumentário

O documentário tem a duração de 16 (dezesesseis) minutos e aborda temas relevantes para a ampliação da participação da família, na escolarização das crianças. No primeiro momento, a Professora convidada Ana Maria Lombardi Daibem atrai a atenção para a importância da equipe escolar estar preparada para acolher e integrar os pais na escola, também por meio da participação dos colegiados legitimados, delegando poder de decisões, de maneira democrática, a esses colegiados.

Aponta, igualmente, que a disposição para o diálogo é imprescindível para construir uma realidade participativa nas escolas. Não apenas os professores ou a equipe gestora deve falar e impor aquilo que consideram importante para a efetivação da participação, mas os pais, os funcionários, o entorno (o que chamamos de comunidade escolar) devem fazer parte das escolhas e decisões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola.

A convidada Professora Marta de Castro Alves Correa descreve a formação dos colegiados legitimados – APM e Conselho Escolar – na cidade de Bauru, que tem ampliado a participação e o direito à decisão coletiva de maneira democrática e responsável, nas escolas do município, através de uma formação continuada dos gestores, professores e familiares. Apresenta o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares que aconteceu na cidade, no ano de 2015, como resultado dos esforços para a legitimação da participação da família na escola, por meio desses colegiados.

A convidada Professora Luciana Ponce Bellido Giraldi finaliza a produção do videodocumentário, fazendo as seguintes reflexões: é preciso valorizar toda e qualquer participação da família, nos processos de escolarização da criança, mesmo daquelas que não comparecem aos eventos organizados pela escola, pois, apesar da ausência física, muitas famílias consideram e valorizam a educação escolar como fundamental na vida dos filhos, de tal modo que buscam contribuir de diferentes maneiras para que recebam a educação formal.

Também enfatiza que a equipe escolar precisa ter um contato maior e uma busca de conhecimento mais aprofundado das famílias, suas realidades e anseios, a fim de construir uma prática político-pedagógica pautada no respeito e na busca da emancipação desses cidadãos, por intermédio do espaço escolar.

Por fim, o vídeo conclui com a sugestão de a escola vir a ser um local de formação para a participação democrática, responsável por toda a comunidade escolar, formando uma rede de apoio às famílias e ensinando também atitudes de cidadania e emancipação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui os dois objetivos que nortearam este estudo: o primeiro, identificar, descrever e analisar as expectativas da família e da escola, em relação à participação do papel da família, nos processos de escolarização das crianças, bem como os desafios atuais para a ampliação da relação de ambas instituições, na formação integral da criança. O segundo objetivo, decorrente dos resultados do objetivo anterior, se constitui na elaboração de um material formativo para a equipe escolar (gestores, professores e funcionários), em forma de um vídeo-documentário, o qual busca conduzir a equipe a refletir sobre as diversas formas de participação da família, no processo de escolarização das crianças.

Podemos concluir que a função social da família e da escola tem sido alterada, ao longo da história. Se elas têm suas influências sobre a vida das sociedades, elas não estão imunes a transformações sociais, econômicas e culturais que têm ocorrido nos últimos três séculos e, de modo mais acentuado, no presente.

A escola e a família não são instituições neutras, elas são marcadas e condicionadas pelas ideologias dos grupos hegemônicos da sociedade. No processo de socialização das novas gerações, elas estão a serviço dos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes, entretanto, não podem ser reduzidas a simples reprodução da ordem social; trazem em si germes da transformação social. Os sujeitos envolvidos na vida dessas instituições não são elementos passivos, mas são pessoas que, mesmo no quadro de alienação que marca a vida pessoal e social, possuem desejos, sonhos, os quais buscam realizar enquanto seres sociais.

A escola foi local, durante séculos, de normatização e manutenção da ordem social vigente.

Por meio da escola, o Estado procurou controlar e moldar a família, para construir um padrão de comportamento social idealizado por ele, sobretudo no contexto de formação das nações modernas. A noção de *res publica* (espírito republicano) passava e passa pela formação do cidadão, que não estaria garantido pela educação do espaço privado da família.

Como à escola coube o caráter normativo, à família restou apenas seguir os determinantes. Nas camadas populares, há ainda, depois de séculos de história, a dependência da escola como detentora do conhecimento científico e cultural, do qual

essas famílias são destituídas, visando a uma ascensão na carreira e na vida social que lhe propicie melhores condições de existência.

Para essa população, a escola ainda é aquela que sabe, que detém o conhecimento e as regras da convivência social e, por isso, determina os conteúdos a serem ensinados, os métodos utilizados, entre outras gerências administrativas e pedagógicas, sem sua participação nas decisões.

Essa realidade nas escolas públicas brasileiras foi encontrada ao longo da pesquisa teórica e de campo, o que nos aponta um atraso muito grande na concepção da função social da escola por seus principais atores (gestores, professores, familiares, estudantes e funcionários).

Existem, na legislação vigente, as garantias dos princípios básicos da democratização do ensino e da participação da comunidade, em seus direitos e deveres, assim como dos princípios da gestão democrática das escolas públicas brasileiras. Porém, constatamos que a implementação dessa legislação ainda se encontra bem distante do ideal de democracia e participação, deixando de garantir a função a qual a escola é chamada a garantir: a educação como direito de todos.

Quando estudamos as expectativas que as famílias têm sobre a escola, deparamo-nos com uma grande esperança, por parte de uma porcentagem desses grupos, para o futuro da criança, através da escolarização e do que o sucesso acadêmico pode vir a propiciar, principalmente nas camadas populares. Grande parte das famílias acredita na escola e confia a educação e a formação de seus filhos à escola.

No entanto, as famílias não conhecem as formas que possuem de estar presentes nessa escolarização e participar de maneira democrática na constituição dos objetivos dessa educação escolar, seus conteúdos e métodos de ensino, de acordo com as necessidades de cada comunidade escolar.

Por outro lado, alguns membros da equipe escolar atribuem à família apenas as funções de acompanhamento, incentivo aos estudos, reforço das aprendizagens de sala de aula e participação em eventos e reuniões escolares, sem, contudo, inseri-las nos contextos decisórios da escolarização dos filhos.

E quando a família não consegue cumprir o rol de funções atribuídos a ela pela escola, é culpabilizada pelo insucesso escolar dos filhos e, por muitas vezes, rotulada de negligente e desinteressada.

Ao conhecer a comunidade escolar, podemos refletir nas expectativas que as famílias observadas, oriundas de classes populares, têm a respeito da escola, como talvez a única garantia de formação para um trabalho mais conceituado socialmente e que garanta padrões de vida superiores ao que possuem, atualmente; ao mesmo tempo, detectamos também os investimentos familiares na escolarização dos filhos, para alcançarem o sonho da mobilidade social.

Pelas investigações e literatura pertinente, constatamos que há diferentes formas de investimento familiar para a permanência e o êxito escolar das crianças. Alguns fatores preponderantes que a família utiliza são os que influenciam positivamente a escolarização dos filhos: o uso social da escrita dentro de casa, a organização para estabilidade econômica, a ordem moral doméstica, onde se encontra presente a exigência dos cumprimentos dos deveres, do respeito à autoridade dos professores, do bom comportamento na escola, entre outros.

Esses investimentos não são diretamente ligados ao domínio escolar, mas de ordem periférica, porém, de eficaz contribuição para o sucesso acadêmico da prole.

Alguns professores, muitas vezes, não enxergando esse apoio periférico e tendo a ausência dos pais como resposta ao apelo para a participação da escolarização das crianças, sentem-se sozinhos na árdua tarefa de ensinar. E ensinar conteúdos que não foram por eles determinados, a uma clientela que desconhecem e ainda carregando o fardo da instrução moral de inúmeras crianças. Essa realidade procede em muitas situações.

A escola, frequentemente, não percebe o esforço dos pais e fomenta uma visão de exclusividade e autoridade na formação das crianças. Deixa de buscar o diálogo e transfere a culpa de um fracasso mediante as próprias expectativas em relação aos alunos e suas famílias.

Também refletimos, por meio desses dados coletados, que a escola ainda não se coloca como articuladora das funções democráticas e participativa, perante a comunidade. Como os dados examinados indicam, a escola atribui aos pais tarefas de apoio e reforço pedagógico, bem como o papel coercitivo diante dos comportamentos inadequados das crianças, dentro do ambiente escolar.

Não tem em conta, que, em alguns casos, o comportamento inadequado do aluno resulta do próprio encaminhamento inadequado das práticas pedagógicas que levam os alunos a se desinteressar das atividades escolares.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que o ensino escolar não é um ensino tutorial, de relação entre um mestre e um discípulo, mas de um processo de grupo, onde todos os envolvidos, professor/alunos, alunos/alunos, de um modo ou de outro interagem, exercem influências positivas ou negativas de forma mútua. O tipo de impacto dessa relação vai depender muito da forma como são organizados e conduzidos os fazeres pedagógicos na sala de aula ou mesmo na escola.

Ademais, ignora que a escola não é uma ilha isolada da sociedade, a vida dos alunos na escola se interconecta com a sua vida no lar, com o bairro, enfim, com o contexto social e econômico mais amplo da sociedade onde eles vivem.

Os colegiados da APM ou Conselho de Escola nem ao menos são abordados como forma de participação e integração da relação família e escola. Esses mecanismos de efetivação de uma democracia participativa nos colegiados escolares são simplesmente ignorados. A construção de uma cultura democrática na escola é um processo que ainda está em curso.

As reuniões, contrariando as representações dos professores, são bem aceitas pelos familiares, pois alegam ser de responsabilidade deles essa participação para o acompanhamento escolar.

É importante considerar que a parceria escola e família, diante da função social de cada instituição, pode vir a ser um caminho de crescimento da participação democrática, porém, principalmente, uma relação de apoio mútuo, na qual as futuras gerações, a partir do hoje, podem encontrar lugar de acolhimento, apoio, solidariedade e investimento de seus potenciais intelectuais e, sobretudo, humanos.

A escola pode vir a ser o *locus* da participação e igualmente do apoio à família. Como viemos a constatar, segundo os autores estudados, a família ainda é “o coração de nosso sistema social” e não está acabada ou fora de moda. É da família que vem a capacidade dos seres humanos de funcionar efetivamente em outros contextos, especialmente na escola e na sociedade.

E, diante do polimorfismo (divórcios, recasamentos, uniparentalidade, uniões homoafetivas, gravidez precoce, entre outros elementos) de suas características contemporâneas, principalmente na camada desfavorecida da sociedade que ainda tem as precárias condições materiais onerando sua situação, a família precisa de apoio humano, social e governamental para cumprir a função institucional para a qual existe, em cada sociedade.

Representações generalizantes de modelo-padrão da constituição familiar ou a responsabilização das próprias condições materiais como indicadoras do fracasso escolar não mudarão a inabilidade atual da escola em exercer, hoje, sua função social, a qual urge que se concretize em meio às desigualdades e à manutenção das condições humanas vigentes.

A escola, a rede de apoio social da família e o mundo do trabalho (política e economia) são os três contextos que mais afetam o desenvolvimento e a formação das crianças, na sociedade atual.

Enfim, por meio deste estudo, pudemos constatar que a própria escola pode ser um local de ampliação da participação e efetivação para transformações da condição social, econômica e cultural de seus membros. A escola pode e deve formar seus membros para essa participação. Não apenas ser local de melhoria das condições sociais, mas de construção de um saber novo, através da solidariedade, do conhecimento do outro, da comunidade escolar, da formação para a participação responsável, de maneira democrática, autônoma e emancipatória.

É preciso, portanto, uma revisão dos paradigmas postos sobre a função social da escola e da família, constituindo uma rede de apoio por meio do diálogo, da participação-democrática e da solidariedade, que rompa com o individualismo determinista e coopere para a emancipação e fortalecimento tanto da família, em nossa sociedade, quanto dos vínculos de parceria entre as duas maiores instituições formadoras da humanidade e de humanização.

Esperamos que a presente reflexão e o produto apresentado possam contribuir para a efetivação dessa aproximação da participação da família como protagonista nos processos de escolarização das crianças, partindo de uma formação e atuação de seus membros em todas as formas de participação e, também, pelos órgãos colegiados instituídos.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, L. F.; RENAUX, M. L. Caras e modos dos migrantes e emigrantes. In: ALENCASTRO, L. F. (Org.). **História da vida privada no Brasil** - Império: a corte e a modernidade nacional. V. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 291-437.

BERGER, P.L.; BERGER, B. Socialização: como ser membro da sociedade. In: FORACHI, M. M.; MARTINS, J. S. (Org.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1977. p.200-214.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (1988) Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf> Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 384. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 20 out. 2015.

_____. IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010 - Brasil**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=9&uf=00>> Acesso em: 10 nov. 2015.

BRAZ, M. P.; DASSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. Relações conjugais e parentais: uma comparação entre famílias de classes sociais baixa e média. **Psicologia: Reflexão Crítica**, v. 18, n. 2, p. 151-161, 2005.

BROFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. **Preconceito no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

DASSEN, M. A. Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 30, ed. esp., p. 202-219, 2010.

HIDALGO, V.; PALACIOS, J. Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os sete anos. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. V. 1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 181-198.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-91

KLEIN, H. S.; LUNA, F. V. População e sociedade. In: SCHWARCZ, L. M. (Dir.). **História do Brasil Nação: 1808-2010: democratização, ditadura e democracia**. 1964-2010, v. 5. Rio de Janeiro: Objetiva/Madrid: Fundación Mafre, 2014. p. 31-73.

KONDER, L. **O que é dialética**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. Edição em Português: São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LÉVI-STRAUSS, C. Prefácio. In: BURGUIÈRE, A. et al. **História a família: mundos longínquos**, v. 1. Lisboa: Terramar, 1996. p.5-11.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2008.

_____; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARQUES, A. F. A sociedade brasileira e a educação escolar como direito usurpado. In: SOUZA, Á. J. et al. (Org.). **Milton Santos: cidadania e globalização**. São Paulo: Saraiva; Bauru: Associação dos Geógrafos do Brasil, 2000. p. 342-349.

MATOS, M. I. S. As mulheres e a cidade: cotidiano e trabalho – São Paulo (1890-1920). In: ODALIA, N.; CALDEIRA, J. R. C. (Org.). **História do Estado de São Paulo/Formação da unidade paulista**. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial; Arquivo Público do Estado, 2010. p. 169-186.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.) **A família contemporânea em debate**. 6. ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003. p. 51-60.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Relação Família-Escola: novo objeto da sociologia da educação. **Paidéia**. FFCLRP, Ribeirão Preto, p. 91-103. fev./ago. 1998.

_____. **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, p. 133-144, maio/ago. 2004.

_____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, v. XL, n. 176, p. 563-578, 2005.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola**: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. São Carlos: Suprema, 2007.

_____. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 11-25, jan./jun. 2012.

PEREZ GOMEZ, A. I. In: SÁCRISTÁN, J.G.; PEREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REGO, W. L.; PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família**: autonomia, dinheiro e cidadania. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ROMANELLI, G. **Escola e família de classes populares**: notas para discussão (2000). Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 24 jan. 2015.

SAMARA, E. M. O que mudou na família brasileira? Da colônia à atualidade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.F.; LÚCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. **Espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulisses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro, v.3).

SÃO PAULO. **Manual de utilização dos recursos dos convênios FDE e APM**. São Paulo, 2010. Disponível em: http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/DocRedeEnsino/manual_apm.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Cartilha Conselho de Escola**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/762.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

SCHWARCZ, L. M. População e sociedade. In: SCHWARCZ, L. M. (Dir.). **História do Brasil Nação**: 1808-2010: a abertura para o mundo – 1889-1930. V. 3. Rio de Janeiro: Objetiva/Madrid: Fundación Mafre, 2010. p. 35-83.

TEDESCO, J. C. La educación y las nuevas tecnologías da la información. In: JORNADA DE EDUCACIÓN A DISTÂNCIA MERCUR/SUL, IV, 2000. Buenos Aires, 21, 22, 23 y 24 de junio de 2000. Disponível em: pt.slideshare.net/andremanjuba1/18-o-novo-pacto-educativo. Acesso em: 08 fev. 2016.

TOCI-DIAS, A. T. **Pesquisando a relação família e escola**: o que revelam as dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros. 2009. 219p. Tese (Doutorado) – UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2009.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Infância, escola e pobreza**: ficção e realidade. Campinas: Autores Associados, 2002.

ZAGO, N. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, p. 63-73, fev./ago. 1998.

_____. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, p. 70-80, jan./jul. 2000.

APÊNDICE

Roteiro para a apresentação do vídeo

Participantes	Orientação e Conteúdo
ABERTURA	IMAGEM E MÚSICA
APRESENTADOR	<p>Olá, comunidade escolar!</p> <p>Sejam bem-vindos a este momento importante de diálogo, formações, esclarecimento e decisões na escola e na educação escolar de cada criança. Este vídeo que apresentamos a vocês hoje é o resultado do trabalho de pesquisa do Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências, UNESP Bauru. O material intitula-se “Quando a família participa” e seu objetivo é contribuir como material de apoio e reflexão em reuniões com a equipe escolar, em horários de ATPCs, em reuniões de Formação para Conselho de Escola e APM, focando uma visão mais aprofundada sobre as formas de participação da família na escola, em vista da garantia do cumprimento da função social da escola.</p> <p>Apresenta alguns canais de aproximação da relação família e escola, bem como sinaliza para a concretização dessa relação, por meio dos órgãos colegiados existentes e de olhares sensibilizadores para realizar essa aproximação, através de reflexões, orientações e depoimentos de educadores.</p> <p>Professores Especialistas da área, tanto em pesquisas como em prática cotidiana da realidade escolar, abordam algumas formas de participação da família na Comunidade Escolar e na escolarização da criança, com a constituição do Conselho de Escola e APM.</p> <p>Não queremos aqui esgotar o assunto, mas suscitar diálogo e possibilidades de ampliação da relação escola e família, para o benefício da educação escolar da criança e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais participativa, responsável e solidária.</p>

<p>PERGUNTAS ESCRITAS, UMA POR UMA, NA IMAGEM COM NARRAÇÃO DE FUNDO</p>	<p>Algumas perguntas iniciais podem nos fazer refletir sobre a realidade de uma grande parte das escolas públicas brasileiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nós, enquanto educadores, estamos satisfeitos com a participação das famílias, no processo de escolarização das crianças? ➤ O que esperamos dessa relação? ➤ Quais as formas de participação da família, no processo de escolarização de seus filhos? ➤ O que é participação? ➤ A escola está preparada para acolher essa participação? ➤ Quais ações a escola já tem realizado para a efetivação dessa relação escola e família?
<p>APRESENTADOR</p>	<p>A partir deste questionamento, apresentamos alguns pontos de reflexão, feitos pela Professora Doutora Ana Maria Lombardi Daibem, sobre as formas de participação democrática na escola e os colegiados competentes instituídos para efetivar essa prática, nas escolas.</p>
<p>IMAGEM</p>	<p>Inserir imagem com a escrita “FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA”,</p>
<p>PROFESSORA ANA</p>	<p>A função social da escola e os tipos existentes de colegiados nas realidades escolares - 0:10 – 0:27; 1:07 – 1:16; 1:29 – 1:42; 1:47 – 2:15; 2:20 – 3:15; 3:19 – 3:26; 5:05- 5:13 – TOTAL DE 2:17</p>
<p>APRESENTADOR</p>	<p>Por esses apontamentos, nós nos deparamos com a realidade da gestão participativa, principalmente na atuação da família nos processos democráticos nas escolas.</p>

	A Professora Ana Daibem relata algumas experiências negativas sobre esse aspecto que encontrou em determinadas escolas, quando assumiu a gestão escolar.
IMAGEM	Inserir a imagem, após a apresentadora falar, com a escrita “ALGUMAS EXPERIÊNCIAS”. E, a seguir, continua a fala da professora Ana.
PROFESSORA ANA	As experiências como gestora: 8:06 – 8:33; 8:44 – 9:31. Total de 2:14
APRESENTADOR	Diante dessa realidade, chega-se à conclusão de quão polêmico é este ponto, no processo educativo das escolas públicas. Porém, não é utópico. Na cidade de Bauru, no interior paulista, após longo trabalho junto à Gestão Escolar, apresentam-se hoje exemplos concretos da realização de uma gestão participativa nas escolas. A professora mestranda pela UNESP de Bauru - Martha Correa e Castro – Diretora da Divisão de Educação Infantil no mesmo município – aponta resultados de um trabalho junto a gestores e equipe escolar, na implementação dos colegiados nas escolas municipais.
IMAGEM	Inserir imagem com o áudio.
PROFESSORA MARTA	Educação municipal de Bauru e o fórum dos conselhos de escola: 10:35 – 10:51; 13:45 – 15:11. Total de 1:26)
APRESENTADOR	<u>INSERIR IMAGENS COM O ÁUDIO NESTA FALA.</u> A experiência da implantação dos conselhos no município de Bauru sinaliza avanços na gestão democrática, nas escolas públicas, fazendo-se cumprir nas escolas sua verdadeira função social, que, além de ensinar os conteúdos historicamente construídos, se constitui em um espaço de aprendizagem da participação democrática, da responsabilização social, da ética e cidadania. A Professora Martha já sinaliza algo de fundamental importância para a efetivação dessa prática democrática, nas escolas: a formação contínua dos integrantes dos colegiados: pais,

	estudantes, funcionários e professores, a partir da equipe gestora.
PROFESSORA ANA DAIBEM	A disposição e a formação dos integrantes dos colegiados: 5:24 – 6:11; 7:15 – 7:55. Total de 1:27
APRESENTADOR	<u>INSERIR IMAGENS DE FUNDO.</u> Finalizando as contribuições sobre algumas formas de participação da família na escola, convidamos a Professora Doutora Luciana Ponce Giraldi, pesquisadora em educação, na área da relação família e escola, que nos apresentará algumas experiências que em suas pesquisas tem encontrado, nas realidades das escolas públicas nas classes populares
PROFESSORA LUCIANA	As experiências encontradas no decorrer de sua pesquisa: 19:15 – 19:35; 19:51 – 19:59; 21:02 – 21:38; 21:51 – 22:03; 22:08 – 22:36; 22:48 – 23:32. Total de 2:28
APRESENTADOR	<u>INSERIR IMAGEM DURANTE A NARRAÇÃO DA APRESENTADORA</u> “A aproximação, o conhecimento mútuo, o diálogo, a acolhida e a disposição são elementos essenciais no aprimoramento da relação da escola com a família”
PROFESSORA LUCIANA	24:34 – 24:44; 24:56 – 25:30; 26:21 – 26:58. TOTAL: 1:21
APRESENTADOR	<u>INSERIR AS IMAGENS PARA O FINAL E IR, APÓS O ÁUDIO, AUMENTANDO A MÚSICA ATÉ FINALIZAR O VÍDEO E PASSAR OS CRÉDITOS.</u> Essas considerações não pretendem esgotar o assunto, mas propor novas e constantes reflexões e ações para a ampliação da participação das famílias, no processo de escolarização de seus filhos. A escola, em sua função social, pode e deve constituir uma rede de apoio às famílias, por meio do diálogo, da participação democrática, da formação e orientação para essa participação, em seus diversos aspectos, no contexto escolar, formando vínculos de uma parceria que pode contribuir com a tão sonhada transformação social.

IMAGEM	Créditos finais.
---------------	------------------

unesp



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: "Quando a família participa"

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O
PRODUTO