

PAMELA TAMIRES BELÃO FERNANDES

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O
PERFIL DE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E SUAS
PERCEPÇÕES SOBRE A MESMA**

Presidente Prudente-SP
2016

PAMELA TAMIRES BELÃO FERNANDES

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O
PERFIL DE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E SUAS
PERCEPÇÕES SOBRE A MESMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Câmpus de Presidente Prudente, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Linha de Pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Apoio: Capes.

FICHA CATALOGRÁFICA

F411g Fernandes, Pamela Tamires Belão.
A gestão democrática em uma escola pública : o perfil de participação dos pais e suas percepções sobre a mesma / Pamela Tamires Belão Fernandes. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016
177 f.

Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Escola pública. 2. Participação dos pais. 3. Gestão democrática. I. Leite, Yoshie Ussami Ferrari. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: COMO OS PAIS PERCEBEM SUA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

AUTORA: PAMELA TAMIRES BELÃO FERNANDES

ORIENTADORA: YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. PEDRO GANZELI

Departamento de Política, Administração e Sistemas Educacionais / Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA

Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 30 de setembro de 2016

Dedico este trabalho aos meus pais e a todos os demais
pais de alunos da escola pública.

AGRADECIMENTOS

[...] E que só em português que eu conheça, que eu saiba é que se agradece com o terceiro nível, o terceiro nível, o nível mais profundo do tratado da gratidão. Nós dizemos “obrigado”. E obrigado quer dizer isso mesmo. Fico-vos obrigado. Fico obrigado perante vos. Fico vinculado perante vos. Fico vos comprometido a um diálogo, agradecendo-vos o vosso convite, agradecendo-vos vossa atenção. Fico obrigado, vinculado a continuar este diálogo e a poder contribuir na medida das minhas possibilidades para vossos projectos, para os vossos trabalhos, para as vossas reflexões, para o vosso diálogo. É esse diálogo que quero e é nesse preciso sentido que vos digo MUITO OBRIGADO. (NÓVOA, 2014).

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

À minha família, em especial aos meus pais, Telma e Vanderley, pelo amor incondicional que desde a infância me apoiam, incentivam e por ter construído junto comigo a realização de um sonho, concluir o Mestrado. Ao meu irmão, Michel, que sempre cuidou de mim com toda sua força.

Ao meu noivo, Leandro, que com tanto amor me apoiou e ajudou encarar qualquer obstáculo.

À Professora Dr^a Yoshie Ussami Ferrari Leite, pela orientação durante toda essa trajetória, essencial para a concretização desse trabalho. Dentre tantos, agradeço por seus grandes ensinamentos como professora, como pesquisadora e como pessoa, pois sem ela, a realização dessa pesquisa não seria possível.

Aos projetos do Núcleo de Ensino (PROGRAD) de 2011 a 2013, pois proporcionaram meus primeiros passos no âmbito da pesquisa, sem os quais não seria possível chegar até aqui.

À Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP/Campus de Presidente Prudente, em cujo Programa de Pós-Graduação em Educação a investigação se desenvolveu.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, em especial, Ivonete, André e Cinthia, por sempre esclarecerem minhas dúvidas e me auxiliarem durante todo o processo com muito respeito e atenção.

À CAPES pelo financiamento desde o mês de Março de 2015 até Agosto de 2016, cujo apoio financeiro contribuiu significativamente para a realização da pesquisa.

Aos vários colegas do grupo de orientandos que contribuíram com muitos “olhares” para minha pesquisa desde 2014.

Aos companheiros do GPFOPE – Grupo de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar, que proporcionaram diversos momentos de discussão e contribuição para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Às amigas que adquiri durante esse período, Célia, Vanessa e Renata, por compartilhar saberes, experiências e conselhos.

À Professora Dr^a Leny Rodrigues Martins Teixeira e ao Professor Dr. José Cerchi Fusari pelas contribuições no projeto durante o Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação em 2015.

À Professora Dr^a Graziela Zambão Abdian pela acolhida na disciplina que cursei na FFC – UNESP/Campus de Marília e pelas riquíssimas contribuições teóricas.

À Escola Estadual, que possibilitou a realização dessa pesquisa, em especial ao Diretor João e a Coordenadora-Pedagógica Eliane, pela cordialidade que me acolheram e pela contribuição durante todo o processo.

Ao Professor Dr. Pedro Ganzeli e a Professora Dr^a Leny Rodrigues Martins Teixeira por terem aceitado participar tanto da banca de Exame de Qualificação como da banca de Defesa da minha dissertação.

A todos, meu sincero agradecimento!

Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no País a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. (ANÍSIO TEIXEIRA, 2007, p. 222).

A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O PERFIL DE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A MESMA

RESUMO

Este trabalho vinculado à linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”, partiu do questionamento surgido nas pesquisas do Núcleo de Ensino em minha graduação. Nestes estudos as diretoras escolares apontaram que a família ausente faz com que o aluno seja desinteressado e provoque o insucesso escolar. Tendo isto em vista, procuramos entender como os pais percebem sua participação na escola, pois as diretoras os culpabilizavam pela ausência e o insucesso dos alunos (LEITE et al, 2012; LEITE et al, 2014). A pesquisa teve como objetivo geral descrever e analisar o perfil de atuação dos pais em uma escola da rede estadual de educação de São Paulo, bem como a percepção dos mesmos sobre tal atuação. Os objetivos específicos foram: refletir sobre a função da escola pública e suas complexidades organizacionais e administrativas; analisar a teoria da administração escolar e a gestão democrática para compreender a participação dos pais na gestão da escola; investigar os espaços de participação dos pais na escola estabelecidos pela legislação; identificar o perfil de participação dos pais dos alunos matriculados no Ciclo II do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa e suas opiniões sobre sua participação na escola. O referencial teórico selecionado envolveu estudos sobre a mudança da função social da escola ao longo da história da educação pública brasileira e também, a mudança na concepção para a gestão democrática. Sob uma abordagem qualitativa, a coleta dos dados contou com o estudo bibliográfico, o estudo documental, participante como observador, a aplicação de questionário e entrevistas semiestruturada com os pais. Os dados permitiram identificar, entre outros aspectos: o perfil de uma amostra de pais; como são as reuniões de pais na escola; como atribuem a importância do estudo para o filho; motivo da escolha dessa escola para matricular o filho; o que pensam sobre o Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres; o que pensam sobre sua participação nas reuniões e os horários; a importância que atribuem sobre a participação na escola; as dificuldades em estabelecer uma relação com a escola. Os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos pais tem uma percepção positiva em relação ao estudo e não compreendem a real importância da participação na escola do filho. Refletimos que a escola necessita estabelecer meios de comunicação com os pais de modo a informá-los dos acontecimentos na escola, convidá-los e, sobretudo, explicitar a valorização e a sua contribuição, para gradativamente, constituir espaços de discussão.

Palavras-chave: Escola pública; Participação dos pais; Gestão democrática.

DEMOCRATIC MANAGEMENT IN A PUBLIC SCHOOL: THE PROFILE OF PARTICIPATION OF PARENTS AND THEIR PERCEPTIONS OF THE SAME

ABSTRACT

This work linked to the line of research "Formation of Education Professionals, Educational Policies and Public School", left questioning emerged in Teaching Core search my graduation. In these school principals studies pointed out that the missing family makes the student be disinterested and causes school failure. With this in mind, we try to understand how parents perceive their participation in school, because the directors culpabilizavam the absence and failure of students (LEITE et al, 2012; LEITE et al, 2014). The research aimed to describe and analyze the profile of parental role in a school of the state of São Paulo education as well as their perception of such activities. The specific objectives were: to reflect on the role of public schools and their organizational and administrative complexity; analyze the theory of school administration and democratic management to understand the participation of parents in school management; investigate the opportunities for participation of parents in school established by law; identify the profile of participation of parents of students enrolled in Cycle II Elementary School, research subjects and their opinions about their participation in school. The selected theoretical framework involved studies on the change of school social function throughout the history of Brazilian public education and also change the design for democratic management. A qualitative approach, data collection included the bibliographical study, the desk study, participating as an observer, the application questionnaire and semi-structured interviews with parents. The data indicate, inter alia: the profile of a sample of parents; as are the parent meetings at school; to attribute the importance of the study to the child; the choice of this school reason to enroll the child; what they think about the School Council and Parent Teacher Association; what they think about their participation in meetings and schedules; the importance they attach on participation in school; the difficulties in establishing a relationship with the school. The survey results indicated that most parents have a positive perception of the study and do not understand the real importance of participation in the child's school. We reflect that the school needs to establish means of communication with parents to inform them of events at school, invite them and, above all, explain the value and contribution to gradually provide spaces for discussion.

Keywords: Public school; Parental involvement; Democratic management.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Plano para o registro e análise das observações:.....	42
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da consulta por Programa de Pós-Graduação em Educação:.....	25
Tabela 2 – Relação de dissertações e teses encontradas por descritor nos Programas de Pós-Graduação em Educação:	27
Tabela 3 – Relação das reuniões envolvendo a presença dos pais na escola pesquisada:	40
Tabela 4 – Relação das observações realizadas na escola:	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE:** Associação Brasileira de Educação
- ANPAE:** Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPEd:** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APM:** Associação de Pais e Mestres
- CAEE:** Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE:** Conselho de Escola
- CEE:** Conselho Estadual de Educação
- CEPAL:** Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CF:** Constituição Federal
- CIE/SEE:** Centro de Informações Educacionais/Secretaria de Educação do Estado
- CLT:** Código de Leis Trabalhistas
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- CONAE:** Conferência Nacional de Educação
- CONEB:** Conferência Nacional da Educação Básica
- CUML:** Centro Universitário Moura Lacerda
- ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENEM:** Exame Nacional de Ensino Médio
- ETI:** Escola em Tempo Integral
- FCL/UNESP:** Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista
- FCT/UNESP:** Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista
- FDE:** Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FFC/UNESP:** Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista
- FHC:** Fernando Henrique Cardoso
- FUFSE:** Fundação Universidade Federal de Sergipe
- FUNDEB:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FURB:** Universidade Regional de Blumenau
- GPFOPE:** Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES:** Instituições de Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

OEA: Organização dos Estados Americanos

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE: Plano Nacional de Educação

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROGRAD: Pró-reitoria de Graduação

PSD: Partido Social Democrata

PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira

PT: Partido dos Trabalhadores

PUCAMP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC-GOIÁS: Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC-RIO: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP-Currículo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP-História, política e sociedade: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP-Psicologia da Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RBPAE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SE: Secretaria de Educação

SEADE: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCB: Universidade Católica de Brasília

UCDB: Universidade Católica Dom Bosco

UCP-RJ: Universidade Católica de Petrópolis

UCS: Universidade de Caxias do Sul

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina

UE: Unidade Escolar

UECE: Universidade Estadual do Ceará

UEL: Universidade Estadual de Londrina
UEM: Universidade Estadual de Maringá
UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL: Universidade Federal de Alagoas
UFAM: Universidade Federal do Amazonas
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFC: Universidade Federal do Ceará
UFES: Universidade Federal do Espírito Santo
UFF: Universidade Federal Fluminense
UFG: Universidade Federal de Goiás
UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA: Universidade Federal do Pará
UFPB-JP: Universidade Federal da Paraíba-João Pessoa
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL: Universidade Federal de Pelotas
UFPI: Universidade Federal do Piauí
UFPR: Universidade Federal do Paraná
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ-Educação, contextos contemporâneos e demanda popular: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS: Universidade Federal de Sergipe
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos
UFSM: Universidade Federal de Santa Maria
UFU: Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA: Universidade Luterana do Brasil
UMESP: Universidade Metodista de São Paulo
UNB: Universidade de Brasília

UNEB-Educação: Universidade do Estado da Bahia

UNEB-Políticas Públicas: Universidade do Estado da Bahia

UNESA: Universidade Estácio de Sá

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP/RC: Universidade Estadual Paulista/Rio Claro

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNICID: Universidade Cidade de São Paulo

UNIJUÍ: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNILASALLE: Centro Universitário La Salle

UNIMEP: Universidade Metodista de Piracicaba

UNINOVE: Universidade Nove de Julho

UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNISANTOS: Universidade Católica de Santos

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNISO: Universidade de Sorocaba

UNIT-SE: Universidade Tiradentes

UNIVALI: Universidade do Vale do Itajaí

UPF: Universidade de Passo Fundo

USF: Universidade São Francisco

USP: Universidade de São Paulo

UTP: Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 O CAMINHAR DA PESQUISA: procedimentos metodológicos.....	32
1.1 Delineamento metodológico da pesquisa.....	32
1.2 Procedimentos de coleta de dados da pesquisa	34
1.2.1 Estudo bibliográfico.....	34
1.2.2 Análise documental	35
1.2.3 Observação	39
1.2.4 Questionário.....	42
1.2.5 Entrevista semiestruturada.....	46
1.3 Procedimentos para o tratamento e análise dos dados	51
2 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA E A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS.....	54
2.1 Trajetória da escola pública brasileira.....	54
2.2 Mudança da função social da escola: de uma escola de elite para uma escola para todos	61
2.3 Organização da escola pública brasileira e a importância da participação dos pais ..	67
3 A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA	79
3.1 Trajetória da administração escolar no Brasil.....	79
3.2 Mudança na concepção de administração escolar para gestão escolar	90
3.3 A gestão democrática e a participação dos pais dos alunos na escola	94
4 A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA SEGUNDO AS NORMAS LEGAIS.102	
4.1 A legislação nacional sobre a participação dos pais na escola.....	103
4.1.1 Constituição Federal de 1988 – CF/88	103
4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDBEN	105
4.1.3 Lei nº 13.005/2014 Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE	108
4.2 A legislação do Estado de São Paulo sobre a participação dos pais na escola	112
4.2.1 Associação de Pais e Mestres (APM).....	112
4.2.2 Conselho de Escola.....	116
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	126
5.1 Onde a pesquisa foi realizada.....	126
5.2 Os sujeitos da pesquisa.....	128
5.3 Sobre a participação dos pais na escola	132

5.3.1 Importância do estudo do filho	133
5.3.2 Opção pela escola para matricular o filho	134
5.3.3 Opinião sobre a escola pública	135
5.3.4 O Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres	137
5.3.5 Participação dos pais nas reuniões.....	139
5.3.6 Importância que os pais atribuem à participação.....	146
5.3.7 Dificuldade em estabelecer uma relação com a escola.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	167

INTRODUÇÃO

O processo de democratização do acesso ao ensino, que ocorreu no Brasil somente nas últimas décadas do século XX, engendrou uma transformação na escola pública brasileira. A partir dessa transformação, suas portas foram abertas a um alunado oriundo das classes populares, fato que determinou que ela perdesse seu caráter elitizado (BEISIEGEL, 2006). Para esse autor, o ensino público brasileiro adquiriu qualidade ao ampliar seu universo de atendimento, tornando possível que a escola atendesse aos jovens de qualquer nível social, transformando-se numa escola comum, aberta a todos.

Segundo o autor, esse alargamento das oportunidades reforçou a ideia de uma democratização real da sociedade. Além disso, a transformação do ensino público encaminha-nos a reexaminar a dicotomia estabelecida entre qualidade e quantidade, já que a expansão da educação significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino.

Esses acontecimentos esclarecem-nos que a democratização do ensino no Brasil ocorreu tardiamente, isto é, a partir dos anos 1950 e 1960 do século XX. O processo que se desenvolveu consistiu na democratização do acesso, tendo em vista que no início do século XXI ainda não se conseguiu democratizar plenamente a permanência e o sucesso de todos os alunos.

Considerando que esse processo trouxe novas e complexas exigências para a instituição escolar e seus profissionais, sobrevém a necessidade de se adotarem novas características pedagógicas e organizacionais diante da nova demanda (LEITE; DI GIORGI, 2007). Os autores reforçam que a escola pública precisa realizar uma inclusão social que realmente eduque as crianças e os adolescentes com qualidade tornando-os cidadãos. Todavia, para que isso aconteça é preciso “[...], a partir da análise e da valorização das práticas existentes, criar novas práticas no trabalho em sala de aula, na elaboração do currículo, na gestão e no relacionamento entre a equipe escolar, alunos, pais e comunidade¹.” (LEITE; DI GIORGI, 2007, p. 6).

Os autores enfatizam o papel da gestão da escola na dinâmica de articular e valorizar a participação dos pais dos alunos na escola. Da nossa parte, entendemos, por meio da literatura estudada, que a concepção da gestão democrática pode proporcionar essa participação dos pais, dado que ela se apoia no exercício da democracia. Ela tão somente será

¹ Corroboramos a definição de Le Boterf (1982) sobre o termo “comunidade”, que se refere ao conjunto de indivíduos relativamente homogêneo e pode ocultar diferenças e relações conflituais internas.

eficaz, ou seja, se ela sair do papel, se for legitimada na prática com uma real participação desses sujeitos na escola. Na prática, todos os segmentos envolvidos dialogam buscando atingir os objetivos comuns da escola numa forma coletiva de tomada de decisões.

A legislação vigente assegura a concepção de gestão democrática como um dos princípios da organização do trabalho nas escolas públicas, conforme preconizado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) e pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014). No contexto da última legislação, o Plano Nacional de Educação (PNE), a meta 19 aponta que a efetivação da gestão democrática da educação está associada aos critérios de consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas (BRASIL, 2014). Com isso, o diretor passa a ser visto como técnico que precisa atender aos critérios que serão avaliados.

Dentre as estratégias postas para essa meta do PNE, ressaltamos por estar relacionada ao nosso objeto de estudo, a estratégia 19.4. Para seu alcance são propostas as seguintes exigências: 1ª) constituição e fortalecimento de associações de pais; 2ª) espaço adequado e condições de funcionamento para articular os conselhos escolares. A constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares reforçam-se na estratégia 19.5. Na estratégia 19.6, apontam-se a participação e a consulta dos familiares ao projeto político-pedagógico, ao currículo escolar, ao plano de gestão e aos regimentos escolares, bem como a participação dos pais na avaliação de docentes e de gestores escolares (BRASIL, 2014), evidenciando que a participação dos pais na escola representa peça essencial da gestão escolar.

Fica evidente que os colegiados (associações de pais e conselhos escolares) facilitam a participação dos pais na escola. Tais instâncias de poder compartilhado pavimentam um caminho para a efetivação de uma gestão democrática.

No campo teórico, o conceito dessa gestão é defendido por Souza (2009, p. 125-126), mostrando que ela é compreendida

[...] como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Se considerarmos a escola como uma organização, emerge a necessidade de que todos os sujeitos nela envolvidos sejam os diretores, coordenadores-pedagógicos, professores,

funcionários, pais e alunos, estejam inter-relacionados e que a comunicação e o diálogo entre eles ocorram, de modo a viabilizar a organização e planejamento eficiente das atividades.

Freire (2000) aponta o diálogo como um meio que permite a expressão dos questionamentos, das críticas e das sugestões que orientam as tomadas de decisões e de definições dos rumos da escola. Igualmente, ele avalia que essa troca valoriza a necessidade de participação da família e da comunidade, como parcerias cujo papel significa fator determinante no processo de socialização e formação dos atores sociais.

Parte desse diálogo pode ser concretizada por meio de um colegiado em que, com “[...] a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos, vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade.” (LIBÂNEO, 2003, p. 114).

Essa participação também se deve ao fato de que,

[...] ser usuário da escola pública é mais do que “fazer uso” de um serviço, mas, representa ser sujeito na concretização de um direito, uma vez que o ensino público é um bem social, produzido a partir da repartição da renda dos trabalhadores. [...] Participar da gestão da educação por meio dos diferentes conselhos (conselhos de escola, conselhos municipais e estaduais de educação, conselhos de acompanhamento do Fundeb, entre outros) e da gestão escolar é, assim, exercício do controle democrático legítimo, direito de todo cidadão. (GARCIA; CORREA, 2009, p. 226-227).

Nessa linha de pensamento, ressaltamos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) pode se constituir como alicerce para essa participação, da mesma forma que os espaços da Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola (CE). Quando esses segmentos estiverem fortificados e entrelaçados, a escola poderá alcançar seu sucesso, acompanhada da participação dos pais.

Araújo (2006) reforça que um PPP consolidado no trabalho coletivo, nos princípios da autonomia, da gestão democrática, articulado localmente pode alcançar a qualidade do ensino. Como resultado, o PPP significa uma atividade fundamental para o desenvolvimento do trabalho coletivo e, assim, orienta-se na direção de alcançar o sucesso escolar.

Entendemos que uma gestão verticalizada, ou seja, que não englobe todos os segmentos da escola e que tenha uma forma centralizada torna-se um obstáculo para a coletividade. Esse agir administrativo pode deixar de lado a coletividade na elaboração do PPP e, conseqüentemente, omitir a participação dos pais dos alunos, parte necessária para a contribuição do alcance dos objetivos da escola.

A motivação para me aprofundar nessa temática originou-se a partir das reflexões propiciadas por estudos e pesquisas anteriores, desenvolvidas desde o 2º ano da minha graduação em Pedagogia no ano de 2011. Durante esse período, participei de projetos do Núcleo de Ensino/PROGRAD (Pró-reitoria de Graduação) sob a coordenação da Profª Drª Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Em um desses estudos (LEITE et al, 2012), investigamos junto aos gestores escolares dos municípios de Rancharia e de Regente Feijó, as suas representações sociais sobre a escola pública e seus alunos. A partir dessa vivência, as gestoras de Rancharia indicaram como núcleo periférico de suas representações a “família” para o aluno ideal. As justificativas mostravam que uma família presente na escola proporcionava um tipo de aluno ideal, que seja assíduo e comprometido.

Já para as gestoras de Regente Feijó, obtivemos a palavra “família” como núcleo central de suas representações sociais sobre o aluno e a escola pública. Ao analisar as justificativas utilizadas das gestoras para essa palavra, podemos notar que estão ligadas ao fato de que muitas famílias não participam da vida escolar de seus filhos ou não são tão presentes na escola. Embora o comparecimento dessas justificativas, as gestoras afirmaram que reconhecem a necessidade e a importância do envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos. Ao tratar do aluno da escola pública que as gestoras trabalham diariamente, o núcleo central de suas representações foi “família” e “desinteressado”, com as justificativas de que a família era ausente no processo escolar e que a falta de apoio dos pais era responsável pelo fato de o aluno ser desinteressado (LEITE et al, 2012).

Ao final da pesquisa, percebemos que um obstáculo enfrentado pelas gestoras se dava com relação ao fato de que muitas famílias não participavam da vida escolar de seus filhos, ou não estavam presentes nas atividades realizadas dentro da escola. Suas representações sociais mostraram que a família é o elo entre o aluno e a escola, refletindo principalmente no seu interesse e vontade de aprender (LEITE et al, 2012).

No ano seguinte (2012), dando continuidade ao projeto do Núcleo de Ensino, foi realizada uma experiência de pesquisa-ação com as gestoras escolares do município de Regente Feijó, a fim de criar possibilidades de vivenciar uma política de formação contínua com estes, levando em conta a voz dos próprios participantes (LEITE, et al 2014).

Nesta experiência de pesquisa-ação, realizamos uma devolutiva das representações sociais aos gestores. Em seguida, por meio de um levantamento sobre as dificuldades encontradas pelos gestores no desenvolvimento de sua ação na escola,

constatamos que a falta de participação e compromisso dos pais dos alunos é um problema comum em todas as seis escolas pesquisadas (LEITE, et al 2014).

Diante disto, percebemos que em ambas as pesquisas a grande dificuldade enfrentada pelos gestores escolares principalmente no município de Regente Feijó, se constitui na pequena participação dos pais na escola e conseqüentemente, na dificuldade de estabelecer uma relação da escola com a família. Foi a partir desses resultados que me motivei a respeito da necessidade de compreender a percepção dos pais sobre a sua participação na escola.

Entendemos que a escola não pode ser pensada apenas pelos sujeitos que convivem no seu espaço cotidianamente, mas também, por aqueles que matricularam seus filhos no seu espaço, os quais precisam estabelecer adesão, vínculo de participação com ela. Decorre daí, um problema que urge investigação, o de verificar junto aos pais dos alunos a sua percepção em relação à participação na escola.

A partir das últimas décadas do século XX, o contexto das famílias brasileiras sofreu mudanças profundas, sobretudo, na sua constituição, em decorrência do ingresso da mulher no mercado de trabalho. (CASASSUS, 2007). Por essa razão, esclarecemos que nesta pesquisa, quando usamos o termo “pais de alunos”, estamos nos referindo aos responsáveis familiares dos alunos, quer dizer, pais, mães, tios, avós, envolvendo as diferentes situações familiares existentes.

Esta pesquisa² pertence à linha de “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Ela realizou-se no âmbito do “Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar” (GPFOPE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Foi nesse espaço e juntamente com o Grupo de Orientandos³ que a proposta de pesquisa foi discutida e enriquecida, adquirindo fundamentação e direcionamento novo.

Nessa direção, temos a intenção de compreender o seguinte problema de pesquisa: como os pais (ou outros responsáveis familiares dos alunos) percebem sua participação na escola pública?

² Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP - Campus de Presidente Prudente, processo (CAEE) nº 42014815.2.0000.5402.

³ Grupo constituído por todos os orientandos da Prof^ª Dr^ª Yoshie Ussami Ferrari Leite, tanto da Graduação como da Pós-graduação, cujas reuniões são realizadas periodicamente. Nessas reuniões são discutidos os trabalhos dos membros, bem como leituras de textos sobre aprofundamento teórico e metodológico.

Essa preocupação com a participação dos pais na escola se deve ao fato de que a gestão democrática exige a participação deste segmento, como já arrolado anteriormente pela legislação. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a gestão democrática tem caráter participativo e envolve gestores, professores, alunos, funcionários, pais e comunidades próximas no planejamento, organização e acompanhamento da proposta pedagógica da escola.

Para Souza (2009), a gestão democrática envolve todos os segmentos para o processo de tomada de decisão na escola com a participação ativa dos sujeitos. Assim, entendemos que para a efetivação da gestão democrática, é necessário que todos os atores envolvidos com a escola, sejam os diretores, coordenadores-pedagógicos, professores, alunos, funcionários, pais e alunos, estejam inter-relacionados e que a comunicação entre estes seja concreta, de modo a viabilizar a organização e planejamento das atividades. Se bem organizado e praticado no chão da escola, envolvendo no seu processo todos os atores, pode trazer significativos avanços para a melhoria da qualidade da escola pública. Por isso, justificamos a importância dos pais nesse processo.

Tendo o problema de pesquisa delimitado, realizamos a investigação por meio de uma revisão de bibliografia com o intuito de identificar e conhecer o que foi produzido até o momento sobre o tema pesquisado, tendo Marconi e Lakatos (2010)⁴ como base para a investigação. Não realizamos um levantamento exaustivo do tema, mas, optamos pela discussão restrita das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) de Instituições de Ensino Superior (IES) credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A revisão foi realizada em âmbito nacional e selecionou PPGEs com conceito de 4 a 7 (resultado da avaliação trienal de 2011-2013⁵).

Como delimitação temporal estabelecemos o foco nas publicações entre os anos de 2003 a 2013, o que corresponde a um período de 11 anos. Realizamos a busca no período de Março de 2014 a Janeiro de 2015⁶ diretamente no banco de dados nos sites das próprias IESs. A justificativa por essa opção ao invés de pesquisar diretamente no site da CAPES teve

⁴ Marconi e Lakatos (2010) fazem uso do termo “pesquisa bibliográfica”, entretanto, utilizamos “revisão bibliográfica” por recomendação do Prof. Dr. José Cerchi Fusari, por se tratar de uma revisão de pesquisas já concluídas. Mesmo mencionando essa terminologia diferente da citada pelas autoras, diversos procedimentos e considerações de Marconi e Lakatos (2010) foram abordadas nessa investigação.

⁵ Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/resultados/planilha-de-notas>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

⁶ Exceto no PPGE da UFPE, pois no primeiro momento o site encontrava-se em manutenção e a retomada da revisão bibliográfica ocorreu em Junho de 2015.

o intuito de abordar sobremaneira todas as dissertações e teses defendidas, considerando que a maior concentração de trabalhos se encontra na fonte utilizada.

A revisão foi guiada pela busca de seis descritores relacionados ao objeto de estudo: “relação dos pais com atividades dentro da escola”, “projeto político-pedagógico”, “percepção dos pais sobre a escola pública”, “APM”, “CE” e “gestão democrática”, dos quais buscamos identificar os trabalhos pelos títulos e também pelas palavras-chave.

A partir desses critérios, encontramos e realizamos uma exaustiva consulta em 74 PPGes. Para apresentar esses PPGes, classificamos de acordo com a instância administrativa das IESs. Dessa forma, dos 74 PPGes, 30 são de instituições particulares, correspondendo a: UNIMEP, UMESS, USF, UNISO, UNINOVE, PUC-SP-Currículo, PUC-SP-História, política e sociedade, PUC-SP-Psicologia da Educação, CUML, PUCCAMP, UNICID, UNISANTOS, PUC-RIO, UNESA, UCP-RJ, PUC-MG, PUC-PR, UTP, UNIVALI, PUC-RS, UNISINOS, UPF, UNIJUÍ, UNILASALLE, UCS, ULBRA, UCB, UCDB, PUC-GOIÁS e UNIT-SE.

Pesquisamos em 29 PPGes de instituições federais, sendo: UFSCAR, UFRJ, UFF, UFRRJ-Educação, contextos contemporâneos e demanda popular, UNIRIO, UFES, UFMG, UFJF, UFU, UFPR, UFSC, UFRGS, UFSM, UFPEL, UFMT, UNB, UFMS, UFGD, UFG, UFAL, UFBA, UFC, UFPB-JP, UFPE, UFPI, UFRN, FUFSE, UFAM e UFPA. Foram 14 PPGes de instituições estaduais: UNICAMP, USP, FFC/UNESP, FCT/UNESP, UNESP/RC, FCL/UNESP, UERJ, UEM, UEPG, UEL, UDESC, UNEB-Educação, UNEB-Políticas Públicas e UECE. E uma instituição municipal, a FURB, totalizando então os 74 PPGes.

Como a revisão foi organizada a partir das regiões do país, observamos que uma quantidade significativa de PPGes se concentram no Estado de São Paulo (19). Em decorrência disso, verificamos que a região Sudeste conta com o maior número de PPGes, totalizando 32. Em seguida, a região Sul com 20 PPGes, na região Nordeste pesquisamos em 12 PPGes, no Centro-oeste em oito e na região Norte pesquisamos em dois PPGes.

Dentre os 74 PPGes, em 58 encontramos trabalhos por meio dos descritores, conforme apresentado na tabela a seguinte.

Tabela 1 – Resultado da consulta por Programa de Pós-Graduação em Educação:

PPGE	NOTA	NÍVEL	CONSULTADOS		ENCONTRADOS	
			DISSER.	TESES	DISSER.	TESES
UNICAMP	5	M/D	852	707	11	7
UFSCAR	5	M/D	722	236	1	0
USP	6	M/D	619	527	8	7
FFC/UNESP	5	M/D	274	193	17	8
FCT/UNESP	4	M/D	214	1	1	0
UNESP/RC	4	M/D	161	-	5	-
FCL/UNESP	4	M/D	257	192	12	1
UNIMEP	5	M/D	206	79	2	0
UMESP	4	M/D	216	-	5	-
UNISO	4	M/D	168	6	2	0
UNINOVE	5	M/D	193	11	3	0
PUC-SP-Currículo	5	M/D	291	273	6	3
PUC-SP-História, política e sociedade	4	M/D	300	112	1	0
PUC-SP-Psicologia da educação	6	/M/D	304	160	3	0
CUML	4	M	131	/	3	/
PUCAMP	4	M	165	/	3	/
UNICID	4	M	131	/	1	/
UNISANTOS	4	M	248	/	1	/
UFRJ	5	M/D	265	84	3	1
UFF	5	M/D	181	82	5	0
PUC-RIO	6	M/D	146	149	1	1
UNESA	4	M/D	319	8	3	0
UCP-RJ	4	M/D	124	-	1	-
UFES	4	M/D	321	77	1	0
UFMG	7	M/D	503	283	5	1
UFJF	4	M/D	238	9	1	0
UFU	5	M/D	287	59	5	0
PUC-MG	4	M/D	120	-	1	-
UFPR	5	M/D	436	134	6	0
PUC-PR	5	M/D	442	29	5	0
UTP	4	M/D	241	1	9	0
UEL	4	M	217	/	1	/
UFSC	5	M/D	519	124	3	0
UFRGS	6	M/D	707	455	8	5
UFSM	5	M/D	384	19	6	0
UFPEL	5	M/D	152	16	2	0
PUC-RS	6	M/D	158	106	0	1
UNISINOS	7	M/D	199	103	8	2
UPF	4	M/D	285	-	3	-
UNILASALLE	4	M	94	-	1	-
UFMT	4	M/D	481	-	8	-

PPGE	NOTA	NÍVEL	CONSULTADOS		ENCONTRADOS	
			DISSER.	TESES	DISSER.	TESES
UCB	4	M/D	255	10	5	0
UNB	4	M/D	256	22	7	0
UFMS	4	M/D	186	23	4	0
UCDB	4	M/D	209	2	3	0
UFGD	4	M	69	-	3	-
UFG	5	M/D	210	98	1	0
PUC-GOIÁS	4	M/D	214	36	1	1
UFAL	4	M/D	90	-	1	-
UFBA	4	M/D	245	148	5	1
UNEB-Educação	4	M/D	252	17	1	0
UNEB-Política Pública	4	M	42	/	2	/
UFC	4	M/D	348	260	0	1
UFPB-JP	4	M/D	178	52	4	0
UFPE	5	M/D	413	111	16	2
UFPI	4	M/D	277	-	2	-
UFRN	4	M/D	233	247	4	1
UFPA	4	M/D	200	20	4	0
TOTAL			18.472	5.452	234	43

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da revisão bibliográfica nos PPGEs (2015).

As células que possuem um traço (-) demonstram que os respectivos 10 (dez) PPGEs oferecem recentemente o curso de Doutorado. Até o momento da revisão não foi defendida tese alguma, como nas instituições: UNESP/RC, UMESP, UCP-RJ, PUC-MG, UPF, UNILASALLE, UFMT, UFGD, UFAL e UFPI.

A tabela anterior mostrou-nos que foram consultadas 18.472 dissertações e 5.452 teses, somando um total de 23.924 trabalhos. A partir da busca com os descritores foram encontradas 234 dissertações, o que representa 1,26% das dissertações consultadas e 43 teses, representando 0,78% das teses consultadas, totalizando, então, 277 trabalhos (1,15%). Além desse total de trabalhos, encontramos outros 10, que foram desconsiderados por não possuírem o resumo, item fundamental para sua identificação e análise inicial (MARCONI; LAKATOS 2010).

Estes dados são referentes aos 58 PPGEs que encontramos dissertações e teses por meio dos descritores. Os outros 16 PPGEs que não encontramos nenhum trabalho foram: USF, UERJ, UFRRJ, UNIRIO, UEM, UEPG, UDESC, UNIVALI, FURB, UNIJUÍ, UCS, ULBRA, UECE, FUFSE, UNIT-SE e UFAM. A quantidade de trabalhos pesquisados nos Programas mencionados, totalizam 2.524 dissertações e 169 teses. Ao somar esse dado com

total apresentado na tabela anterior, pesquisamos 20.996 dissertações e 5.621 teses, resultando em 26.617 trabalhos pesquisados.

Retomando aos dados dos trabalhos encontrados, a distribuição dos textos identificados pelos descritores ocorreu conforme descrito na tabela seguinte. Também é possível a identificação de mais de um descritor no mesmo trabalho. Nesse caso, eles foram elencados em categorias diferentes.

Tabela 2 – Relação de dissertações e teses encontradas por descritor nos Programas de Pós-Graduação em Educação:

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	%
Gestão Democrática	155	28	183	66,066
Projeto Político-Pedagógico	42	12	54	19,494
Projeto Político-Pedagógico e Gestão Democrática	16	1	17	6,137
Gestão Democrática e Conselho de Escola	13	1	14	5,054
Associação de Pais e Mestres	3	-	3	1,083
Conselho de Escola	2	1	3	1,083
Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola	2	-	2	0,722
Projeto Político-Pedagógico, Conselho de Escola e Gestão Democrática	1	-	1	0,361
TOTAL	234	43	277	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da revisão bibliográfica nos PPGs (2015).

A partir da Tabela 2, observamos que, com o descritor “Gestão Democrática”, foram encontrados 183 (cento e oitenta e três) trabalhos, dos quais 155 (cento e cinquenta e cinco) dissertações e 28 (vinte e oito) teses, quantia significativa nessa área. Com o descritor “Projeto Político-Pedagógico”, alcançamos 54 (cinquenta e quatro) trabalhos, correspondendo a 42 (quarenta e duas) dissertações e 12 (doze) teses. Por meio do descritor “Associação de Pais e Mestres” identificamos três dissertações e com “Conselho de Escola”, duas dissertações e uma tese.

As demais quatro categorias foram construídas visando a atender aos trabalhos localizados com mais de um descritor, como, os descritores “Projeto Político-Pedagógico” e “Gestão Democrática”, com um total de 17 (dezessete) trabalhos, 16 (dezesseis) dissertações e uma tese. A categoria seguinte foi com os descritores “Gestão Democrática” e “Conselho de Escola” com 14 (catorze) textos, 13 (treze) dissertações e uma tese. Com os descritores “Associação de Pais e Mestres” e “Conselho de Escola” encontramos duas dissertações e, por

último, uma dissertação envolvendo os descritores “Projeto Político-Pedagógico”, “Conselho de Escola” e “Gestão Democrática”. Com os outros dois descritores (Relação dos Pais com as Atividades dentro da Escola e Percepção dos pais sobre a Escola Pública) não encontramos trabalho algum.

Em seguida à organização dos dados por descritor, fizemos a leitura de todos os 277 (duzentos e setenta e sete) resumos. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a realização desse tipo de procedimento justifica-se pelo fato de que o resumo é (ou pode ser) um instrumento de trabalho para selecionar as obras mais condizentes com o tema, já que possui (ou deveria possuir) os elementos norteadores da pesquisa.

Durante a realização desse procedimento, elaboramos fichas dos resumos (MARCONI; LAKATOS, 2010), para organizar uma síntese clara e concisa da identificação dos elementos norteadores: o problema de pesquisa, o objetivo, a metodologia e os resultados obtidos. A identificação desses aspectos teve o intuito de verificar a aproximação entre nossa pesquisa com aquelas já concluídas e deparadas por meio dessa revisão bibliográfica. Para tanto, durante a análise dos resumos, com os descritores elaboramos diversas categorias a fim de sintetizar as temáticas abordadas nas pesquisas.

Durante o trabalho de análise, houve aqueles que se debruçaram sobre os aspectos legais, relatos de diversas investigações e estudos teóricos. No que se refere aos trabalhos com o descritor “Gestão Democrática”, encontramos temáticas bastante diversificadas. Dentre elas, foi tratada a construção da gestão democrática na escola, a participação da comunidade escolar, a democratização, a implantação de órgãos, políticas e fóruns, os colegiados escolares, a organização da escola, a realização de eleições de diretores, a reflexão sobre a função e o exercício do coordenador pedagógico, o uso da tecnologia, as finanças da escola, a formação continuada, as legislações, a avaliação externa, o cotidiano escolar, as relações de poder, o trabalho do supervisor, a autonomia das escolas, a descentralização, a autogestão, a reorientação curricular, o abuso sexual, o trabalho infantil doméstico, a interação escola e família, a inclusão e a autoavaliação institucional.

Dentre os 215⁷ (duzentos e quinze) trabalhos com o descritor “Gestão Democrática”, dois nos chamaram a atenção⁸, visto que envolveram entrevistas com pais de alunos para verificar sua percepção a respeito da participação na escola. No entanto, ambos

⁷ Os 215 trabalhos referem-se à soma de todos aqueles que abordam o descritor “Gestão Democrática”.

⁸ LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. Conselhos escolares, gestão democrática e qualidade do ensino em quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ, Rio de Janeiro-RJ.
MORASTONI, Josemary. Gestão democrática na escola e a organização do trabalho pedagógico. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Curitiba-PR.

consideraram outro foco, como o funcionamento dos conselhos escolares e a organização do trabalho pedagógico na escola.

Com o descritor “Projeto Político-Pedagógico”, os trabalhos trataram da construção do PPP, da educação inclusiva, das políticas educacionais, da participação da comunidade escolar e local, da formação de professores, da educação ambiental, dos discursos sobre conhecimento escolar e da produção de currículo. Embora tenham sido identificados textos que analisaram o PPP da escola, nenhum deles teve a pretensão de investigar no decorrer de sua análise os espaços de participação dos pais. Fica claro que o PPP foi abordado de diversas formas nos trabalhos no que tange à participação dos professores, funcionários e alunos, não evidenciando preocupação quanto aos pais dos alunos.

Entre os trabalhos que trataram da “Associação de Pais e Mestres” e do “Conselho de Escola”, foram investigadas as possíveis contribuições da APM, a participação dos professores, dos alunos, dos pais, da comunidade e a formação política de conselheiros. Do grupo pleno, apenas dois⁹ tiveram o foco na participação dos pais. Um deles pretendeu identificar as causas por que os pais fogem da escola e o outro como os profissionais da Educação avaliam essa questão, não tratando especificamente de investigar junto aos pais a percepção que têm sobre sua participação.

No que tange à investigação junto aos PPGs por meio da leitura dos 277 (duzentos e setenta e sete) resumos das dissertações e das teses, constatamos alguns pontos específicos que possuem relação com nossa investigação.

Levantamos o seguinte dado significativo: a investigação da percepção dos pais sobre a participação na escola não foi mencionada nesses resumos. Por outro lado, não se deve descartar a possibilidade de que essa apreensão da realidade tenha sido abordada no interior dos textos, considerando que não foram lidos na íntegra, mas sim, apenas os resumos.

Destarte, a análise dos resumos impõe-nos um desafio, tendo em vista que seu repositório de dados de pesquisa demonstra-se reduzido, porque nem sempre esclarece todos os dados da investigação, dificultando a compreensão do leitor sobre o trabalho desenvolvido. Semelhante limitação também pode, de certa forma, desvalorizar o trabalho empreendido pelo autor durante a pesquisa.

⁹ MATSUI, Lucia Mieko. A comunidade na escola: limites e possibilidades para a participação dos pais no conselho de escola e na associação de pais e mestres. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo-SP.

MACHADO, Maria Luiza Franco Nery. Participação da comunidade no contexto escolar: expectativas e entendimento dos diretores, professores e funcionários de escolas públicas estaduais de Franca - ciclo I. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo-SP.

De qualquer forma, a revisão bibliográfica significou um reforço, contribuiu para a compreensão - ainda que parcial - das pesquisas realizadas sobre a temática. Ela não funcionou como mera repetição do que já fora pesquisado sobre o assunto. Ao contrário, abriu caminho para o estudo do tema, assim como iluminou novas conclusões (MARCONI; LAKATOS, 2010). Esse reforço auxiliou-nos a complementar o referencial teórico para a pesquisa.

Levando em consideração esses dados, a identidade teórica do percurso desta pesquisa tem como foco alguns estudos que retratam os colegiados escolares, a participação dos pais na escola, bem como as experiências de gestão democrática.

Nessa direção, este estudo fundamenta-se na premissa de que os resumos lidos não mencionavam a percepção dos pais sobre sua participação na escola. A partir disso, entendemos que a presente investigação apresentará elementos valiosos para a compreensão dessa relação, quer dizer, ela colocará luz na participação dos pais na escola em busca de uma gestão democrática. Temos que considerar, também, que a ponderação a respeito da vivência do compartilhamento da participação na administração da escola pública pode possibilitar que seus profissionais vislumbrem uma nova compreensão acerca do papel dos pais como parceiros na Educação das crianças e dos jovens. E, assim, finalmente, consigam efetivar um trabalho cada vez mais voltado para o exercício da democracia em busca da melhoria da qualidade da escola pública.

O intento de realizar a pesquisa no Estado de São Paulo decorre da necessidade de compreender com mais exatidão à realidade estadual. A pesquisa desenvolveu-se no município de Presidente Prudente-SP, em uma escola da rede estadual de ensino que oferece o Ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ressaltamos que o foco da pesquisa volta-se para o Ciclo II do Ensino Fundamental visto que engloba alunos de um ciclo intermediário da educação básica. Quanto ao critério, selecionamos a escola pelo fato de inicialmente corresponder a uma tentativa de organização diferenciada (LEITE et al, 2015).

Nessa perspectiva, a grande questão problema desta pesquisa é: como os pais percebem sua participação na escola pública para a promoção da gestão democrática?

Diante dessa questão, esta pesquisa teve como objetivo geral descrever e analisar o perfil de atuação dos pais em uma escola da rede estadual de educação de São Paulo, bem como a percepção dos mesmos sobre tal atuação.

Os objetivos específicos que funcionaram como suporte à investigação, são os seguintes:

- Refletir sobre a função da escola pública e suas complexidades organizacionais e administrativas;
- Analisar a teoria da administração escolar e a gestão democrática para compreender a participação dos pais na gestão da escola;
- Investigar os espaços de participação dos pais na escola estabelecidos pela legislação;
- Identificar o perfil de participação dos pais dos alunos matriculados no Ciclo II do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa e suas opiniões sobre sua participação na escola.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem **qualitativa**.

Buscando atender aos objetivos, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. No primeiro, abordamos o percurso metodológico trilhado para o desenvolvimento da pesquisa. Apresentamos o delineamento metodológico, os procedimentos de coleta de dados, os instrumentos utilizados em cada momento e os procedimentos utilizados para o tratamento e a análise dos dados coletados.

No segundo capítulo, contextualizamos historicamente a escola pública para explicar a mudança de sua função social.

No terceiro capítulo, sintetizamos o percurso da administração escolar a partir do olhar de diversos autores com a trajetória teórica desde a década de 1960, bem como sua alteração terminológica para gestão escolar.

No quarto capítulo, esclarecemos a participação dos pais na escola recorrendo às legislações nacionais e às do Estado de São Paulo.

Por fim, no quinto capítulo, demonstramos os dados coletados na pesquisa. Num primeiro momento, contextualizamos o entorno onde trabalhamos e apresentamos os sujeitos da pesquisa. Como ponto central, tratamos os dados obtidos por meio do processo de observação, do questionário, da análise do Projeto Político Pedagógico da escola e das entrevistas semiestruturadas com os pais dos alunos.

As considerações compõem os resultados observados e a proposição de novas reflexões, visto que não se pretende o esgotamento do assunto concluem o trabalho.

1 O CAMINHAR DA PESQUISA: procedimentos metodológicos

Este capítulo refere-se ao percurso metodológico trilhado para o desenvolvimento da pesquisa. No seu conteúdo, demonstramos o delineamento metodológico, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados para o tratamento e a análise dos dados coletados.

1.1 Delineamento metodológico da pesquisa

Propomo-nos a compreender como é e como os pais percebem sua participação na escola pública. Tendo em vista esse objetivo, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa, que, nas ciências sociais, é, caracteristicamente, multimetodológica, recorrendo a uma variedade de procedimentos de pesquisa e instrumentos para a coleta dos dados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

Com a pretensão de responder ao objetivo geral, o caminhar da pesquisa perpassou o âmbito teórico e documental e a pesquisa de campo. O período de realização da pesquisa de campo teve início em março de 2015 e término em julho de 2016 (período sujeito a mudanças na equipe gestora, no corpo docente, nos pais, nos alunos, entre outras).

Inicialmente, a fim de alcançar os objetivos de refletir sobre a função da escola pública e sobre a gestão democrática, praticamos o estudo bibliográfico para a construção do embasamento teórico da pesquisa. Para atingir o objetivo de investigar na legislação os espaços de participação dos pais, realizamos a análise documental. No último objetivo ao adentrar a pesquisa de campo para identificar o perfil de participação dos pais dos alunos matriculados no Ciclo II do Ensino Fundamental e suas opiniões sobre sua participação na escola, recorreremos a três procedimentos: a observação, o questionário e a entrevista semiestruturada com os pais.

Após delimitarmos os objetivos e os procedimentos empregados para atingi-los, elaboramos um Quadro de referência para a construção da dissertação¹⁰ (APÊNDICE A), o qual contribuiu sobremaneira para o direcionamento e organização da pesquisa. Além dele, explicitamos nos itens seguintes as definições básicas e as distinções terminológicas de cada procedimento, visto que elas são pertinentes como esclarecimento (THIOLLENT, 1982).

¹⁰ O referido Quadro tem o intuito de mapear a questão de pesquisa, o objetivo geral e específicos oriundos dessa questão, os eixos temáticos (o que buscamos encontrar na pesquisa), os procedimentos metodológicos utilizados, as fontes de pesquisa e a identificação das questões dos roteiros que foram utilizados na pesquisa.

Como já citado, adotamos a abordagem qualitativa porque ela contém características adequadas para investigações como a que nos propusemos a desenvolver no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente.

Esteban (2010, p. 129) elenca definidores dos estudos qualitativos, consideradas fundamentais para a pesquisa, a

[...] atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daquele [...] o pesquisador qualitativo concentra sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no mundo real [...] o próprio pesquisador se constitui no instrumento principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela. [...] possui caráter interpretativo.

A autora ressalta que podemos identificar a pesquisa qualitativa a partir de seus objetivos e de suas finalidades, formando a especificidade de cada estudo. Nesse contexto, a autora concorda com Carr e Kemmis (1988), quando afirmam que “[...] falar de pesquisa educativa não é falar de nenhum tema concreto nem de um procedimento metodológico, mas indicar a finalidade distintiva [...] em virtude da qual se empreende este tipo de investigação [...]” (ESTEBAN, 2010, p. 127).

A relevância desse tipo de pesquisa ampara-se na principal preocupação que o significado representa sobre as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos pesquisados. Esses sistemas de significados constituem sua cultura, abrangendo o que essas pessoas fazem, o que sabem, o que constroem e o que usam (ANDRÉ, 2012).

Dessa forma, o pesquisador depara com diversas formas de interpretações, com diversas formas de compreensão do senso comum, com significados variados atribuídos por meio de vivências e busca mostrar ao leitor esses significados. A tarefa

[...] consiste na aproximação gradativa ao significado ou à compreensão dos participantes, isto é, de uma posição de estranho o etnógrafo vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado, vai partilhando com eles os significados. (ANDRÉ, 2012, p. 20).

Portanto,

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

1.2 Procedimentos de coleta de dados da pesquisa

Tendo como embasamento a abordagem qualitativa de pesquisa, passamos a explicitar nos itens seguintes os procedimentos utilizados para a coleta dos dados, correspondendo ao estudo bibliográfico, à análise documental, à observação participante, ao questionário e à entrevista semiestruturada.

1.2.1 Estudo bibliográfico

Com o intuito de alcançar o primeiro e o segundo objetivo propostos neste estudo, quer dizer, o de refletir sobre a função da escola pública e suas complexidades organizacionais e administrativas e sobre a teoria da administração escolar e a gestão democrática para compreender a participação dos pais na gestão da escola, realizamos inicialmente um estudo bibliográfico.

Para atingir esse intento, recorreremos a num estudo bibliográfico que pode ser desenvolvida em materiais já elaborados, com o uso de livros e artigos científicos sobre o assunto pretendido, de acordo com Gil (2002). O autor ressalta que essa metodologia funciona com três tipos de fonte: os livros, as publicações periódicas e impressos diversos. Dentre essas, usamos livros (principalmente os de referência para a área estudada), dado que são fontes bibliográficas por excelência, representando obras de divulgação que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos (GIL, 2002).

As publicações em periódicos representam a segunda fonte:

[...] aquelas editadas em fascículos, em intervalos regulares ou irregulares, com a colaboração de vários autores, tratando de assuntos diversos, embora relacionados a um objetivo mais ou menos definido. As principais publicações periódicas são os jornais e as revistas. Estas últimas representam nos tempos atuais uma das mais importantes fontes bibliográficas. Enquanto a matéria dos jornais se caracteriza principalmente pela rapidez, a das revistas tende a ser muito mais profunda e mais bem elaborada. (GIL, 2002, p. 45).

As fontes de referência foram indicadas em primeiro lugar, pela orientadora da pesquisa, os professores das disciplinas cursadas, a vivência nas reuniões do GPFOPE e no grupo de orientandos, bem como as orientações da banca no Exame de Qualificação.

Uma vantagem de um estudo bibliográfico, representa o fato de tratar-se de um procedimento indispensável nas pesquisas que envolvem “[...] estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.” (GIL, 2002, p. 45). É dessa forma que justificamos a realização desse procedimento para a construção dos capítulos teóricos, visto que, inicialmente trata-se de acontecimentos históricos e no decorrer desses, mudanças teóricas e conceituais, necessitando

das obras históricas de referência.

1.2.2 Análise documental

Tendo em vista o objetivo de investigar os espaços de participação dos pais na escola estabelecidos pela legislação, realizamos a pesquisa documental amparados nos princípios de Cellard (2010) e Gil (2002).

Cellard (2010) aponta que a capacidade de memória do homem é limitada, podendo alterar as lembranças, esquecer-se de fatos importantes ou deformar acontecimentos. Assim, “[...] Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. [...]” (CELLARD, 2010, p. 295). O autor acrescenta que

[...] graças do documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidade, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias. (CELLARD, 2010, p. 295).

Gil (2002, p. 45) explica que

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Sendo assim, como uma vantagem desse procedimento, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados e torna-se uma importante fonte de dados em qualquer pesquisa que aborde a natureza histórica, já que os documentos se subsistem ao longo do tempo (GIL, 2002).

Esses documentos são classificados por Cellard (2010) em dois grupos, os documentos/arquivos públicos e os documentos/arquivos privados. Os primeiros constituem documentos organizados segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo, como os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares, ou municipais) e os do estado civil (de natureza notarial ou jurídica). Já os não-arquivados incluem os jornais, revistas, periódicos e outros tipos de documentos distribuídos pela publicidade. Dentre os documentos analisados nessa pesquisa, situam-se como arquivos públicos as legislações em âmbito nacional e estadual, o documento oficial da unidade escolar (o Projeto Político Pedagógico – PPP).

Já os documentos privados não foram utilizados na pesquisa, afinal, nem sempre

pertencem ao domínio público, como documentos de organizações políticas, sindicatos, igrejas, documentos pessoais, diários íntimos, histórias de vida, documentos de família, etc. (CELLARD, 2010).

Dessa forma, a pesquisa documental foi utilizada como forma de coletar dados. Acreditamos ser relevante para a pesquisa refletir e buscar aspectos que respaldam legalmente a participação dos pais dos alunos na escola. Segundo Lüdke e André (2014)¹¹, a análise documental funciona como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos complementando as informações obtidas e proporcionando desvelar aspectos de um tema ou problema.

O processo de recolha e seleção dos documentos (CELLARD, 2010) constitui-se a denominada fase da análise preliminar, sendo necessário prudência, avaliação adequada e um olhar crítico para a documentação. O acesso e a recolha dos documentos analisados nessa pesquisa foi via internet, nos próprios órgãos responsáveis, com exceção do PPP da escola, a que obtivemos acesso na própria unidade escolar pesquisada.

Selecionamos e analisamos os Documentos Nacionais Oficiais e, em seguida, os Estaduais, buscando a compreensão do Nacional para a especificidade do Estadual, o que caracteriza o campo da pesquisa. As fontes investigadas a fim de contemplar o objetivo estudaram três documentos nacionais oficiais e oito documentos estaduais oficiais, que subsidiam legalmente a participação dos pais dos alunos na escola.

Os Documentos Nacionais constituíram-se em:

- Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996);
- Lei nº 13.005/2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Os documentos foram selecionados pelo fato de representarem as legislações educacionais brasileiras em vigência no país. Já os oito Documentos Estaduais constituíram-se em dois blocos, o primeiro sobre a Associação de Pais e Mestres (APM):

- Decreto nº 12.983/1978 – Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres (SÃO PAULO, 1978);

¹¹ Esclarecemos que Cellard (2008) usa o termo “pesquisa documental” e Lüdke e André (2014) utilizam “análise documental” para se referir ao mesmo instrumento de pesquisa. Para este estudo, a terminologia utilizada foi “análise documental”, mas, sem deixar de lado as contribuições de Lüdke e André (2014).

- Decreto nº 48.408/2004 – Altera e acrescenta dispositivos que especifica ao Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres - APM, estabelecido pelo Decreto nº 12.983/1978 (SÃO PAULO, 2004);
- Decreto nº 50.756/2006 – Altera o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres, estabelecido pelo Decreto nº 12.983/1978, e dá providência correlata (SÃO PAULO, 2006).

E o segundo bloco sobre o Conselho de Escola (CE):

- Lei Complementar nº 375/1984 – Altera disposições da Lei Complementar n. 201/1978 (SÃO PAULO, 1984);
- Lei Complementar nº 444/1985 – Estatuto do Magistério Paulista (SÃO PAULO, 1985);
- Comunicado SE 31 de Março de 1986 (SÃO PAULO, 1986);
- Comunicado SE de 10 de Março de 1993 (SÃO PAULO, 1993);
- Parecer CEE nº 67/1998 – Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais (SÃO PAULO, 1998).

Os documentos foram selecionados e analisados de forma cronológica, pelo fato de serem as legislações específicas sobre a APM e CE no Estado de São Paulo.

Após a recolha dos documentos, procuramos nos manter atentos com respeito às cinco dimensões elencadas por Cellard (2010) por serem pertinentes para o processo da análise documental. A primeira dimensão aborda **o contexto**, correspondendo

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem foi destinado [...] Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. [...] (CELLARD, 2010, p. 299-300).

É imprescindível conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social e cultural que propiciou a produção do documento pesquisado, permitindo conhecer os esquemas conceituais do(s) autor(es), correspondendo a etapa crucial da pesquisa documental.

A segunda dimensão corresponde ao **autor ou aos autores**, dos quais

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa idéia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? [...] Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a

tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento. (CELLARD, 2010, p. 300).

A terceira dimensão avalia **a autenticidade e a confiabilidade do texto**, a fim de assegurar a qualidade da informação, não se esquecendo de verificar a procedência do documento.

Em seguida, a quarta dimensão pondera **a natureza do texto**, em que “[...] deve-se levar em consideração a natureza do texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões. Efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido”. (CELLARD, 2010, p. 302).

Por fim, a quinta e última dimensão corresponde aos **conceitos-chave e à lógica interna do texto**, em que

[...] o trabalho de análise preliminar não estaria tão completo e por tanto tempo, que o pesquisador não tivesse o sentimento de ter compreendido satisfatoriamente o sentido dos termos empregados pelo autor ou os autores de um texto. [...] Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles estão empregados. [...] (CELLARD, 2010, p. 303).

Além dos conceitos-chave, é preciso examinar a lógica interna, o plano ou esquema do texto, identificando os argumentos e as partes principais dessas argumentações. Em seguida a esse trabalho de análise preliminar (CELLARD, 2010), o momento posterior é o de reunir todas essas “partes”.

Dessa forma, o pesquisador poderá fornecer uma interpretação coerente em sua pesquisa documental. Essas “partes” referem-se ao fato de o pesquisador desconstruir o material e, depois, proceder a uma reconstrução para responder ao questionamento inicial.

[...] É esse desencadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento. (CELLARD, 2010, p. 304).

Para levar a efeito esse processo de análise de cada documento, ancoramo-nos em algumas questões que dizem respeito ao objetivo da nossa pesquisa: o que estabelece a legislação nacional/estadual sobre a participação dos pais na escola? Quais são os espaços disponíveis na escola para essa participação? Como a legislação a caracteriza?

Por fim, também realizamos a análise do Documento Oficial da própria unidade escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Nossa intenção foi identificar na própria unidade que fronteiras de participação havia para os pais dos alunos na escola. Essa análise

foi diluída ao longo do capítulo 5, acompanhando a análise dos demais dados, como a observação, o questionário e a entrevista.

1.2.3 Observação

Ao adentrar no campo empírico, julgamos necessário justificar a escolha da escola pesquisada. Em 2012, a Diretoria de Ensino Regional de Presidente Prudente (DE-RPP) iniciou um processo investigativo de formação contínua de diretores escolares por meio de pesquisa-ação colaborativa, que finalizou em 2015 (LEITE et al, 2015). Durante esse processo foi possível identificar que essa Escola Estadual oferecia uma forma de organização que privilegiava uma tentativa de gestão diferenciada das demais. Seleccionada a unidade, comunicamo-nos com a direção, organizamos o cronograma das observações seguindo o calendário da escola.

No entanto, antes de aprofundar esse conteúdo, trataremos de alguns aspectos teóricos do procedimento de observação. Para Selltiz (et al, 1967a, p. 225)

A observação não é apenas uma das atividades mais difusas da vida diária; é também um instrumento básico da pesquisa científica. A observação se torna uma técnica na medida em que (1) serve a um objetivo formulado de pesquisa; (2) é sistematicamente planejada; (3) é sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais [...].

Em razão do nosso objetivo, a observação participante segundo Selltiz (et al, 1967a) pode ser usada juntamente com instrumentos estruturados e o grau de participação precisa ser pré-estabelecido no momento de nossa inserção no contexto do objeto da pesquisa, justificando nossa presença, de forma compreensível e aceitável a todos. Essa participação do observador pode variar desde um mínimo (responder quando interrogado) até uma atividade fundamental na comunidade.

Lüdke e André (2014) nomeiam esse tipo de observação de “participante como observador”, em que, o observador é apresentado na sua inserção no contexto e revela parte do que pretende investigar. Tendo isso em vista, durante a primeira inserção na escola, essa apresentação foi efetivada.

Semelhantes constatações de nosso estudo conferem a ele a característica de participante como observador (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Optamos por um grau de participação mínima, considerando responder quando interrogado, ou quando necessária nossa intervenção (SELLTIZ et al, 1967a).

Levando em consideração os três passos fundamentais para a observação de acordo com Selltiz (et al, 1967a) mencionadas anteriormente, iniciamos a observação com o objetivo formulado, o de identificar a participação dos sujeitos na escola.

O segundo passo foi o planejamento das observações nas reuniões na escola que envolviam a participação dos pais. Ao estabelecer contato com o diretor da escola, como já mencionado, ele nos ofereceu o “Calendário Escolar de 2015”, aprovado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) – Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente (DERPP), no qual constavam todas as atividades previstas para serem realizadas durante o ano.

Dentre as atividades presentes nele, destacamos aquelas que significavam o foco de nossa investigação, como esclarece a tabela seguinte.

Tabela 3 – Relação das reuniões envolvendo a presença dos pais na escola pesquisada:

TIPO DE REUNIÃO	DATAS			
Reunião de Pais	20/04	17/08	26/10	18/12
Conselho de Escola	20/04	22/06	26/10	30/11
Pais e Mestres	20/04	17/08	26/10	18/12
APM/Assembleia Geral	2 a 6/03	20/04	22/06	26/10
Um dia na escola do meu filho	17/10			

Fonte: Elaborado pela autora com informações do “Calendário Escolar de 2015” da escola pesquisada (2015).

Estas 17 reuniões constantes do “Calendário Escolar de 2015” foram estabelecidas pela Resolução SE nº 72/2014¹² que dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2015 das escolas públicas estaduais. O artigo 6º desse documento propõe a realização de “Um dia na escola do meu filho” (inciso VII), assim como os dias destinados à realização de reuniões do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (inciso VIII) e no inciso “IX - aqueles destinados à realização de reuniões bimestrais e participativas de Conselho de Classe/Série e de reuniões com pais de alunos ou seus responsáveis”.

Apesar das 17 reuniões apresentadas no calendário, na prática corresponderam a número menor, pois, observamos apenas nove, conforme apresentadas na tabela seguinte.

¹² SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 72 de 2014**. Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2015. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjnxYW7s_TNAhVGk5AKHe8sAmsgQFggjMAE&url=http%3A%2F%2Fdecarapicuiiba.educacao.sp.gov.br%2FDocumentos%2FDOE_Resolu%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520SE%252072_CALENDARIO_2015.doc&usg=AFQjCNF55QUIs7-jt_IWePTCh8mgGIJ4mQ&sig2=YCcFZzaqC0mqOd_Q85LMQ>. Acesso em 28 jan. 2015.

Tabela 4 – Relação das observações realizadas na escola:

DATA	TIPO DE REUNIÃO	ASSUNTO
04/03/2015	Reunião de pais	1ª Reunião de Pais de 2015 (8º e 9º ano)
05/03/2015	Reunião de pais	1ª Reunião de Pais de 2015 (6º e 7º ano)
17/07/2015	Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)	Organização dos Cadernos dos alunos para a Reunião de Pais
24/08/2015	Reunião de pais	Reunião de Pais de encerramento do 2º bimestre
05/10/2015	Convocação	Reorganização das escolas implementada pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo
26/10/2015	Reunião de pais e Rematrícula para o ano letivo de 2016	Reunião de Pais de encerramento do 3º bimestre
20/11/2015	Dia da Consciência Negra	Dia da Consciência Negra
16/02/2016	Reunião de pais	1ª Reunião de Pais de 2016 (6º ano)
17/02/2016	Reunião de pais	1ª Reunião de Pais de 2016 (7º, 8º e 9º ano)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório das Observações (2016).

A partir da observação das reuniões mencionadas na tabela anterior, obtivemos um Relatório das Observações¹³ composto pelo registro das nove reuniões, que se iniciaram em março de 2015 e se estenderam até fevereiro de 2016. Os dados constituem um passo importante para empreendermos um estudo preliminar do objeto investigado, a participação dos pais dos alunos nas reuniões na escola, quando convidados (ou em determinados momentos, convocados) a participar.

Além das reuniões de pais com caráter coletivo realizadas no início do ano letivo e reuniões de pais no encerramento do bimestre, (conforme definido pelo inciso IX do Artigo 6º da Resolução SE nº 72/2014 – SÃO PAULO, 2014), foram observadas também: uma reunião de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) por estar em pauta a organização dos Cadernos dos alunos para a reunião de pais; uma reunião por Convocação aos pais feita pela escola para esclarecer o processo de reorganização das escolas implementada pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo e o Dia da Consciência Negra, pois, todos os pais foram convidados para participar dessa atividade.

Em todas as oportunidades, o processo de observação foi realizado obedecendo a um processo pré-definido para o registro criado pelo próprio observador (VIANNA, 2007). A utilização de um “bloco de notas” para as anotações no decorrer dos acontecimentos e o

¹³ Os dados do Relatório das Observações foram apresentados no capítulo 5.

emprego de conceitos chave significaram nosso método pessoal. Após o término da reunião e o retorno da escola, utilizamos como instrumento para os registros narrativos o diário de campo, tendo em mãos as anotações e a memória dos episódios.

Dessa forma, buscamos atender ao terceiro passo fundamental de Selltiz (et al, 1967a), o registro das observações. De acordo com o caráter de nossa observação para Lüdke e André (2014), este registro é denominado de “observador total”, já que seu papel no grupo foi declarado.

Junto a esse registro criamos um Plano para o registro e posterior análise das observações, buscando responder a alguns questionamentos e com o intuito de orientar a observação com base nos objetivos da pesquisa, como mostra o quadro seguinte.

Quadro 1 – Plano para o registro e análise das observações:

OBJETIVO	ONDE? (fonte)	COMO? (questões)
Identificar a participação dos sujeitos da pesquisa sobre sua participação na escola.	Nas Reuniões de Pais (bimestrais), por convocação e por convite feito pela escola.	Qual é o assunto das reuniões? Quem fala no decorrer das reuniões? Sobre o que a escola fala? Sobre o que o pai fala?

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos da pesquisa (2016).

Os questionamentos apresentados no quadro anterior correspondem ao fundamento da observação, visto que ela deve buscar responder a eles (THIOLLENT, 1982).

Identificamos o universo de pais que participaram das reuniões. Para obter esse número junto à Coordenadora-Pedagógica (responsável pelas listas), foi necessário retornar à escola no dia seguinte da reunião, dado que ao término dela, vários pais esperavam para falar com a profissional, não sendo possível estabelecer contato.

Além disso, junto ao Relatório das Observações, também analisamos as pautas dessas reuniões, já que elas eram entregues para todos os participantes. Justificamos o olhar sobre as pautas, pelo fato de representar o único documento referente às reuniões com os pais, porque não foram construídas atas ao término da reunião.

Esse processo da observação se mostrou um procedimento fundamental para o ponto de partida da pesquisa de campo. A observação possibilitou um olhar sobre o objeto de estudo e a partir desses dados emergiram as categorias para o aprofundamento nas entrevistas.

1.2.4 Questionário

Empregamos o questionário com o intuito de identificar o perfil dos pais dos

alunos matriculados no Ciclo II do Ensino Fundamental, assim como para identificar as opiniões deles sobre sua participação na escola. A escolha desse procedimento deve-se pela possibilidade de aplicação para um grande número de pessoas ao mesmo tempo, o que representa uma vantagem, bem como a limitação das respostas (SELLTIZ et al, 1967b).

Tanto Selltiz (et al, 1967b) como Marconi e Lakatos (2010) apontam como outra utilidade do questionário a economia de tempo e de viagens para a obtenção de um grande número de dados. No entanto, não podemos desconsiderar uma das desvantagens que o recurso detém em razão da ausência do diálogo (mesmo quando comparecem questões abertas), restrição que impossibilita o aprofundamento das ideias que os participantes julgarem necessário.

A partir da escolha pela utilização do questionário, detalhamos os passos tomados no decorrer da pesquisa, como seu processo de elaboração, bem como os critérios de seleção dos participantes da investigação e sua aplicação.

No ano de 2015, no período em que havíamos planejado a aplicação do questionário, a Escola Estadual passava pelo momento de reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), que encerrou o quadriênio em 2014. A escola também havia planejado aplicar questionário com os pais com a finalidade de atualizar os dados do PPP. Por essa razão, o questionário foi construído em conjunto com a escola (professores e gestores), para que não fosse enviado aos pais dois questionários, um referente a nossa pesquisa e outro da escola.

A construção do questionário representou um processo de colaboração entre a equipe gestora da escola (diretor, vice-diretora e dois coordenadores-pedagógico), os professores da escola, as pesquisadoras e dois pais de alunos. Essas situações confirmam o que aponta Marconi e Lakatos (2010, p. 185) segundo o qual,

O processo de construção é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em considerações a sua importância, isto é, oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico.

Igualmente, para o aperfeiçoamento do processo, ocorreu uma reunião envolvendo a professora orientadora e o diretor da escola nas dependências da FCT-UNESP para a análise e discussão de um pré-esboço do questionário. A equipe gestora da escola também se reuniu na própria unidade escolar com a finalidade de reelaborar o questionário. Em seguida, os professores em momento de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) também contribuíram. Em outro momento, realizamos uma reunião com o diretor, com a

coordenadora-pedagógica e com dois pais dos alunos, que trouxeram suas preocupações para serem investigadas junto aos demais pais.

A presença dos pais neste momento faz sentido, porque em reunião realizada em 05 de Outubro de 2015 o diretor e a coordenadora-pedagógica do Ensino Fundamental explicaram aos presentes como estava sendo organizada a reconstrução do PPP e os convidou a participar de encontros com essa finalidade. A partir disso, foi montada uma comissão com quatro pais e agendada a referida data de realização da reunião, conforme disponibilidade deles. Contudo, conforme já arrolado, apenas dois compareceram.

A relevância dessas discussões possibilitou a verificação de três elementos importantes no questionário:

- a) **Fidedignidade.** Qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados.
- b) **Validade.** Os dados recolhidos são necessários à pesquisa.
- c) **Operatividade.** Vocabulário acessível e significado claro (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 186, grifos do autor).

Ao finalizar o questionário, podemos afirmar que as perguntas foram classificadas de três formas, as fechadas, as de múltipla escolha e as perguntas abertas. As fechadas são “[...] denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 187). As perguntas de múltipla escolha apresentam uma série de respostas, abrangendo diversas facetas sobre o mesmo assunto. Elas envolveram ainda outras duas classificações, sendo com mostruários, em que “[...] As respostas possíveis estão estruturadas junto à pergunta, devendo o informante assinalar uma ou várias delas. [...]”, e também as de estimacão ou avaliação, que “[...] Consistem em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item. [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 189).

A construção das perguntas de múltipla escolha tem em vista duas finalidades, as perguntas de fato e as de ação. A primeira diz “[...] respeito a questões concretas, tangíveis, fáceis de precisar; portanto, referem-se a dados objetivos: idade, sexo, profissão, domicílio, estado civil ou conjugal, religião etc. [...]”, aplicadas para a identificação do perfil dos pais. As perguntas de ação “[...] Referem-se a atitudes ou decisões tomadas pelo indivíduo. [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 191), que neste caso, corresponde à avaliação das atitudes e decisões tomadas pela escola.

Dentre as questões que tiveram como foco a identificação do perfil dos pais, os elementos do conteúdo sugerido foram: gênero, cor, estado civil, naturalidade, religião, idade, profissão, a constituição das famílias, nível de escolarização, renda familiar, bairro e o tipo de

casa que reside.

O terceiro tipo de pergunta foram as abertas, “[...] Também chamadas livres ou não limitadas. Nesse grupo, o informante tem liberdade de responder livremente usando linguagem própria, e emitir opinião.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 187). Utilizamos esse tipo de pergunta por permitir profundidade em algumas questões, embora tenha o risco de dificultar a resposta do próprio informante, como afirmado anteriormente.

Entre as questões abertas, estavam presentes indagações a respeito da participação dos pais na escola, de quais reuniões eles já tinham participado e como essa participação se desenvolvera, se eles a consideravam importante para a vida da escola, como avaliavam a adequação dos horários, se depararam ou não com dificuldade ou problemas para comparecer às reuniões, quais são os motivos para matricular o filho nessa escola e qual a importância do estudo para a família.

Ao final desse processo, o questionário contou com duas partes. Na primeira, com informações fatuais, com respostas sobre elementos do tipo objetivos e enumeráveis (THIOLLENT, 1982) para o levantamento do perfil dos pais dos alunos (APÊNDICE B). Na segunda, ele exibiu informações perceptivas, maneiras preconscientes de o indivíduo representar ou descrever certos elementos da realidade social e informações atitudinais sobre a participação na escola (APÊNDICE C).

A seleção dos participantes da pesquisa para o questionário dependeu essencialmente do problema da pesquisa. Nosso foco foi o Ciclo II do Ensino Fundamental e a amostra foi selecionada pelo tipo probabilístico, em que houve escolha aleatória dos sujeitos, dando chance igual para todos, como uma forma estatística de garantir a representatividade (THIOLLENT, 1982).

A amostragem levou em conta a lista de chamada dos alunos estabelecendo uma contagem a cada cinco números. Não tendo o primeiro número indicado, foi selecionado imediatamente o anterior. Não o localizando, tomava-se o imediatamente posterior e assim sucessivamente. Foi selecionado também o último número da lista, independentemente se seguia a contagem elencada.

A soma da amostra computou 29,7 % de alunos matriculados no Ciclo II do Ensino Fundamental, totalizando a aplicação de 92 (noventa e dois) questionários de um total de 309 (trezentos e nove) alunos, buscando assegurar a uniformidade dos sujeitos (SELLTIZ et al, 1967b). Essa distribuição contou com 9 (nove) sujeitos de cada 6º ano (A e B), 10 (dez) de cada 7º (A e B), 12 (doze) de cada 8º ano (A e B) e 10 (dez) de cada 9º ano (A, B e C).

Entre 16 e 17 de Novembro de 2015, os questionários foram entregues aos alunos pelos professores. Então, o canal de difusão dos questionários foram os próprios alunos, que deveriam entregá-los aos seus pais. Os documentos assim que preenchidos por eles, os filhos deveriam devolvê-los para o professor. Uma informação importante: os filhos não deveriam eles próprios responder às questões, tendo o prazo de 15 dias para a devolução.

A quantidade de questionários devolvidos à escola foi distribuída em: do 6º ano obtivemos 8 questionários; do 7º ano obtivemos 10; do 8º ano obtivemos 7 questionários e do 9º ano obtivemos 12 questionários, totalizando 37 questionários¹⁴.

Essa identificação por ano deve-se ao fato de que foi utilizada uma estratégia no momento da devolução para que os questionários pudessem ser organizados e quantificados em relação à amostra selecionada. Conforme os professores recebiam os questionários pelos alunos, anotavam no canto superior direito o número de chamada do aluno.

Embora os dados estejam apresentados e discutidos no capítulo 5, julgamos pertinente apresentar neste momento as desvantagens levantadas em relação à funcionalidade do questionário. Durante a tabulação dos dados obtidos pelas questões fechadas e de múltipla escolha e a transcrição das respostas das questões abertas, identificamos grande quantidade de respostas em branco, fato que, de certa forma, provoca desconforto e dúvida. Há diversas possibilidades para as razões dos demais 59,79% dos questionários não serem devolvidos. Uma delas pode ser a omissão do questionário pelo filho, camuflando a existência dessa frente aos pais.

1.2.5 Entrevista semiestruturada

Nos procedimentos anteriores, o processo de observação e o questionário configuraram-se como um ponto de partida para a construção dos dados da pesquisa. Em vista disso, recorreremos ao uso de outro procedimento para o aprofundamento dos dados, a entrevista, como um caminho fecundo a ser seguido no sentido de conciliar as vantagens que o questionário apresenta com a tentativa de superação de algumas de suas limitações. A entrevista também constituiu-se na aproximação com os sujeitos e o aprofundamento de ideias oriundas dos dados anteriormente coletados, fazendo uso de toda intenção junto a entrevista.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) afirmam que a entrevista por sua natureza interativa, permite a abordagem de temas complexos, os quais, dificilmente

¹⁴ Essa quantia representa 40,21% do total de questionários que foram aplicados, cujos dados serão apresentados no capítulo 5. Esse universo de questionários devolvidos supera a estimativa de Marconi e Lakatos (2010) ao afirmar que em média os questionários alcançam 25% de devolução.

poderiam ser investigados e explorados, de maneira adequada e aprofundada por meio do questionário.

Para Selltiz (et al, 1967b), a entrevista enquanto técnica de coleta de dados, funciona como um instrumento bastante adequado para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram e ainda, acerca das suas explicações ou razões a respeito das atividades precedentes.

Nessa direção, a entrevista traduz um importante instrumento para coletar informações para a pesquisa, já que,

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39).

Por ser exclusiva e exprimir o próprio indivíduo,

[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 40).

A opção pela entrevista semiestruturada vale pela possibilidade que oferece de investigar significados subjetivos e esclarecer qualquer tipo de resposta, permitindo ao entrevistado liberdade ao falar, ainda que exista controle do pesquisador sobre a conversação (SZYMANSKI, 2011). Por essa razão, embora o nosso roteiro estivesse preparado no início, buscamos utilizá-lo com flexibilidade.

A partir desses pressupostos, nessa etapa da coleta de dados da pesquisa, buscamos construir um processo de compreensão das opiniões dos pais dos alunos a respeito de sua participação na escola, enfocando questões que emergiram com o tratamento e a análise principalmente das observações e dos questionários ou respostas que até então, não estavam claras para nós, fundamentando-nos também na leitura da literatura concernente à importância da participação dos pais na escola.

Para chegar ao roteiro da entrevista, percorremos um longo processo de construção. De posse dos dados da observação, do questionário e da fundamentação dos

capítulos 2, 3 e 4, sem perder de vista o objetivo da pesquisa orientamos a formulação dessa atividade.

Portanto, a forma de elaboração da entrevista partiu dos dados que tínhamos até o momento, recolhendo a intenção específica desse documento (THIOLLENT, 1982). Uma delas foi buscar quebrar o discurso dominante de que estava presente no questionário um caráter puramente institucional. Outra intenção ficou por conta da necessidade de lidar com a sensibilidade dos pais, de aproximar deles para recolher o significado que a escola tem para essas famílias, mais ainda identificar com todas as letras como os pais são tratados quando comparecem à escola e às reuniões (PATTO, 1985). Além disso, entendemos que reconhecer a percepção dos pais sobre sua participação na escola pode contribuir para o aperfeiçoamento da organização dessas reuniões e da escola.

Construído o roteiro, o teste-piloto corresponde a um passo importante para assegurar a competência de redação e de entendimento das questões. Moreira e Caleffe (2008) afirmam que durante a testagem o pesquisador deve atentar-se não só para o conteúdo do documento, mas também para a forma de encaminhamento das formulações, ou seja, o fluxo do roteiro, a sua utilidade e a compreensão das perguntas por parte dos entrevistados.

Seguindo as orientações desses autores, realizamos o teste-piloto do roteiro de entrevista no dia 23 de junho de 2016, com duas mães de alunos matriculados na escola pesquisada, mas que não faziam parte da amostra selecionada para a entrevista. A nosso ver, esse foi um elemento importante, uma vez que, como já explicitamos, as entrevistas buscavam elucidar e aprofundar dados obtidos.

A realização do teste-piloto trouxe-nos contribuições para a (re)elaboração do instrumento no que diz respeito, principalmente à revisão de algumas palavras e da ordem das perguntas, evitando transições bruscas de uma para outra, a fim de construir uma forma de encaminhamento das questões que favorecesse o fluxo do roteiro. Essa preocupação com a “tradução” das palavras esteve presente como procedimento inevitável, como estratégia para traduzir a resposta dos sujeitos (THIOLLENT, 1982).

Em decorrência de todo esse processo, chegamos à versão final do roteiro de entrevista (APÊNDICE D) com os pais dos alunos a partir de perguntas abertas. Com esse roteiro, tivemos a intenção de seguir tópicos principais relativos ao objetivo da pesquisa, seguindo naturalmente uma ordem lógica e psicológica, tendo cuidado com a sequência entre os assuntos, conforme orientações de Lüdke e André (2014). Além disso, trata-se de uma entrevista de opinião em que permeia a coleta de informações sobre as opiniões do sujeito (THIOLLENT, 1982).

Para as entrevistas, foi mantida formalmente a amostra de sujeitos do questionário, os quais foram identificados com o número de chamada dos alunos. Por meio desses números, obtivemos junto à secretaria da Escola Estadual os respectivos endereços dos pais.

Tais dados informativos passaram-nos o seguinte conteúdo: dentre os 37 (trinta e sete) questionários respondidos em 2015, seis alunos foram transferidos para outras unidades, restando 31 (trinta e um) sujeitos. A seleção dos pais foi feita por ano. Selecionamos em cada um deles o primeiro e o último aluno sucessivamente, até atingirmos o número de entrevistas estipulado. Foram quatro pais do 6º, 7º e 8º e cinco pais da 9º ano, totalizando a realização de 17 (dezessete) entrevistas. Essa quantidade de entrevistados representa 5,5% do total de alunos matriculados em 2015 no ciclo II do Ensino Fundamental.

Optamos por realizar as entrevistas fora dos muros da escola, ou seja, nas casas dos próprios pais dos alunos. Esse aspecto também se justifica pelo fato da conveniência para o sujeito entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Ancoramos-nos também no fato de que entrevistar os pais dentro do ambiente escolar lhes proporcionaria um tipo de fala e fora dele outra expressão.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 27 de junho e 08 de julho de 2016. A fase inicial da entrevista contou com a apresentação pessoal da pesquisadora, seguida de um esclarecimento a respeito da temática da pesquisa. Nesse momento, também foi entregue aos pais a Carta de Apresentação (APÊNDICE E) feita pelo diretor da escola, como uma forma de mostrar nosso vínculo com a escola e explicitar o intuito da pesquisa. Esses requisitos têm o seguinte fundamento:

[...] É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 44).

Feito isso, tomamos nota dos nomes fictícios escolhidos pelos próprios pais e solicitamos permissão para o uso do instrumento de gravação, assegurando o direito ao anonimato e ao acesso às gravações e análises. Segundo Lüdke e André (2014), essa constitui uma das duas formas de registro para a entrevista, a gravação ou a anotação durante a entrevista. O uso da gravação tem vantagem de registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar atenção ao entrevistado. No entanto, registra apenas as verbalizações, deixando de lado as expressões faciais e gestos, ficando a cargo do pesquisador registrar posteriormente a entrevista. Outra dificuldade é a transcrição, que requer muitas

horas de trabalho. Apesar dessas duas limitações, optamos pela gravação a fim de permitir um registro mais completo. Além do procedimento da gravação em áudio, utilizamos outra estratégia para o registro das entrevistas, a saber, as anotações ao término, quando buscamos registrar nossas impressões gerais sobre o trabalho desenvolvido.

Terminadas as entrevistas semiestruturadas, efetuamos a transcrição literal das gravações em áudio. Em seguida, as entrevistas foram submetidas à “conferência de fidedignidade”, quando escutamos mais uma vez as gravações para conferir com os textos transcritos em mãos, acompanhando as frases, a pontuação, as modulações de entonação, as interjeições e as interrupções.

No decorrer das entrevistas, buscamos tomar o cuidado com a “atenção flutuante” (THIOLLENT, 1982), dado que o pesquisador deve estar atento quanto a uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo. Enfim, comunicações não-verbais, que são efeitos da interação entre dois personagens.

Também nesse processo das entrevistas, enfrentamos algumas dificuldades, sobretudo, com relação a questões práticas. Uma delas foi devido à presença de outras pessoas na casa (sobreposição de vozes, entrada e saída de veículos, barulho devido ao preparo da refeição, televisão e rádio) e a interferência de ruídos externos (barulho do trânsito, dos animais de estimação, crianças brincando na rua).

Perguntamos ao final se os sujeitos gostariam de fazer mais algum comentário que fosse significativo para eles e que não tivesse sido abordado no decorrer da entrevista. Neste momento, cinco dentre os 17 (dezesete) entrevistados fizeram comentários, não no sentido de acrescentar algo, mas sim reforçando sua opinião já abordada na entrevista.

Em seguida, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE F) e solicitamos a assinatura, via concordância dos sujeitos.

Por fim, explicamos como os dados seriam utilizados. Ao finalizarmos, agradecemos aos pais pela disponibilidade em participar e garantimos, novamente, a confidencialidade das informações. Isso vai ao encontro do fato que o término da entrevista deve ser o mesmo do início, com um ambiente de cordialidade (MARCONI; LAKATOS, 2010).

O momento da entrevista esclareceu sobre o que ocorre com sujeito, quando questionado sobre uma determinada situação. Igualmente, também representa um momento para o pesquisador tentar compreender com mais clareza os sentimentos expressos no discurso dos sujeitos sobre as indagações decorrentes do roteiro da entrevista. Essa incursão constituiu importante instrumento, tanto para esclarecer e complementar as informações já

obtidas por meio da observação e do questionário, como possibilidade de oferecer dados originais à investigação, permitindo “dar voz ao sujeito”.

Essas entrevistas foram realizadas com 17 (dezesete) sujeitos, sendo 12 (doze) mães (Ana, Ana Beatriz, Ana Maria, Camila, Elis, Jenifer, Lúcia, Madalena, Maria Eduarda, Papita, Vila e Zelma), três avós¹⁵ (Marceliete, Maria e Marli) e duas com pais (Oliveira e Ricardo). Essa distribuição de gênero das entrevistas vão ao encontro das pesquisas de Almeida (1983) e Campos (1982), de que as mães se envolvem significativamente com o estudo do filho. Ainda consideramos relevante ter dois pais na amostra.

Consideramos importante ressaltar que a minoria dos pais se mostrou incomodados durante a entrevista e que apenas uma mãe esteve receosa, mas se “soltou”. A grande receptividade e interesse dos pais diante da entrevista foi um fator surpreendente na pesquisa, o que já demonstra de início uma predisposição e preocupação com a educação do filho. Um reflexo disso é Madalena, que mediante agendamento do horário, preparou café da manhã para receber a entrevistadora.

1.3 Procedimentos para o tratamento e análise dos dados

Finalizada a etapa preliminar para a análise documental, realizamos a (re)construção das partes, a fim de compreender o material como um todo (CELLARD, 2010), como descrito e apresentado ao longo do capítulo 4.

Para proceder à tabulação dos dados empíricos obtidos pelas questões fechadas do questionário, empregamos como instrumento o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)¹⁶. Esse software de análise estatística foi utilizado para a contagem de frequência, construção de tabelas e gráficos. Para as questões sobre a constituição da família, as pessoas que residem na mesma casa, a composição da renda e os materiais para uso familiar, foram tabuladas com o Microsoft Excel em razão de sua natureza, não podendo ser tabuladas no SPSS por possuir mais de uma alternativa como possível resposta. Inicialmente, geramos, por meio desses instrumentos, os gráficos e as tabelas com todos os dados e posteriormente, transformamos em dados descritivos para servirem a uma análise qualitativa, de acordo com a abordagem assumida.

Já as respostas obtidas a partir das questões abertas do questionário, o registro presente no Relatório das Observações e as respostas obtidas com a entrevista foram

¹⁵ Todas afirmaram possuir judicialmente a guarda da criança.

¹⁶ A tradução da sigla SPSS significa Pacote Estatístico para Ciências Sociais.

processadas pela técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2010; FRANCO, 2008) por se tratar de registros com base em questionamentos e respostas frente a perguntas abertas.

Bardin (2010) aponta que a análise de conteúdo significa um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa a obter por meio de procedimentos de descrição do conteúdo das mensagens (sistemáticos e objetivos), os indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção dessas mensagens.

Esse tipo de análise permite a interpretação, tanto dos documentos oficiais que respaldam a participação dos pais na escola, pelo que foi observado na escola, bem como pelas respostas emitidas pelos pais por meio do questionário e das entrevistas, buscando a triangulação entre esses dados. Pautamo-nos na técnica de análise de conteúdo para tratamento desses dados por serem um tipo de comunicação ou de mensagem, pois conforme sugere Franco (2008, p. 19, **grifo nosso**), “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (**oral ou escrita**), gestual, silenciosa figurativa, **documental** ou diretamente provocado. Necessariamente, ela expressa um significado, um sentido.”

Em nossa investigação, recorreremos à análise **categorial**, que considera a totalidade de um “texto”, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. No caso da análise qualitativa e categorial, Bardin (2010) afirma que a organização da codificação envolve três escolhas: a) o recorte, que compreende a escolha das unidades; b) a enumeração, que diz respeito à escolha da regras de contagem; c) a classificação e a agregação, que se refere à escolha das categorias.

Neste estudo, valemo-nos de que

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos. [...] (BARDIN, 2010, p. 145).

Conforme a autora, ao fazer uma análise categórica, o pesquisador classifica elementos comuns, permitindo seu agrupamento e a formação de categorias. Vale ressaltar que as categorias de análise das entrevistas estavam pré-estabelecidas devido à fundamentação teórica construída anteriormente.

Dessa forma, o pesquisador procura com base nas categorias estabelecidas, “[...] inferir, [...] extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida” (FRANCO, 2008, p. 4). Para Bardin (2010, p. 38), “É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas

significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Concordamos com Franco (2008, p. 58), ao afirmar que “Formular categorias, em análise de conteúdo, é, por via de regra um processo longo, difícil e desafiante”.

Com a posse do material, o início do tratamento dos dados da entrevista foi realizado com o auxílio do software Atlas.ti. O software corresponde num instrumento para colaborar com o tratamento de dados qualitativos e auxilia as tarefas de organização e arquivamento do texto (KELLE, 2008). O autor aponta que a partir da codificação, o software reapresenta o texto original em que o código está inserido, cabendo ao pesquisador investigar e interpretar esses dados. A mecanização dessas tarefas na organização dos dados pode trazer grande eficiência e poupar tempo no tratamento de grandes amostras, podendo tornar-se um processo mais sistemático, explícito, transparente e rigoroso.

Além disso, o software ainda permite a codificação por tipologias, por exame de hipóteses, a sobreposição de hierarquias e a proximidade e sequência de códigos (KELLE, 2008). Dentre estas funções do software, neste estudo fizemos uso apenas da classificação e codificação do texto a partir das categorias estabelecidas por antecipação. Cabe ressaltar que estas categorias não foram construídas pelo software, mas sim, pelos autores.

Em decorrência, as informações obtidas nas entrevistas puderam complementar os dados já existentes, auxiliando na sua elucidação e no seu aprofundamento. A partir do conjunto desse material, procuramos ordenar nossa compreensão a respeito de como os pais percebem sua participação na escola, conforme discussão apresentada no capítulo 5.

A partir dessa argumentação, é notório que a técnica de análise de conteúdo e a escolha do procedimento de categorização não são atividades simples de se realizar e demandam tempo e dedicação por parte do pesquisador, com idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, bem como pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. No entanto, entendemos que os resultados obtidos por meio dessa análise permitem-nos maior aproximação do contexto de criação do conteúdo das mensagens buscadas através dos métodos de coleta de dados propostos nesta pesquisa.

Isso vem ao encontro de Thiollent (1982), quando afirma que se deve pensar no processamento dos dados para fazer uma correlação entre os dados objetivos e os subjetivos, explicando como o sexo, a idade e a profissão determinam a opinião do sujeito.

Por fim, os dados obtidos na pesquisa foram analisados com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2012; ESTEBAN, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 2014) e nos posicionamentos dos autores nos quais nos baseamos para compor os capítulos teóricos desta dissertação.

2 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA E A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Somente a consciência do passado, iluminada pelo conhecimento do presente, pode ajudar a construir um melhor futuro. (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 16).

O intuito deste capítulo foi o de refletir sobre a função da escola pública e suas complexidades organizacionais e administrativas. Paratanto, há a necessidade de compreender a origem dessa instituição. Por essa razão, fundamentamo-nos em três pontos que consideramos essenciais; o primeiro aborda brevemente a trajetória da escola pública brasileira, evidenciando o processo de democratização do ensino; no segundo a mudança da função da escola com a passagem da escola de elite para aquela que passou a atender a todos; por fim, buscamos refletir sobre a organização da escola pública brasileira e sobre a importância da participação dos pais dos alunos na escola.

2.1 Trajetória da escola pública brasileira

Para discutir sobre a função social da escola, é preciso refletir sobre sua contextualização histórica. Di Giorgi e Leite (2010, p. 306-307) apontam que

As primeiras iniciativas de educação em nosso país, implementadas pelos colonizadores portugueses, ocorreram durante o período colonial e tiveram seu início com os primeiros padres jesuítas que chegaram a Salvador, na Bahia, em 1549, encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã. [...].

Os autores ressaltam que essa ação voltava-se para a disseminação dos valores da fé católica para os índios, sendo montadas classes de “ler e escrever”, limitando-se apenas a alfabetização, pautada na ideia de domesticação. Durante 210 (duzentos e dez anos) os jesuítas permaneceram no Brasil até serem expulsos (VIEIRA; FARIAS, 2003), mas, resquícios dessa atuação fez com que marcas (catolicismo e analfabetismo) refletissem grandemente em nossa população.

Inicia-se outro momento, quando o poder público estatal assume a responsabilidade de definir novos rumos para a educação com a cobrança do “subsídio literário” para pagar as “aulas régias”, todavia na prática não ocorreram iniciativas de instrução públicas no período (DI GIORGI; LEITE, 2010). O ensino foi voltado apenas para as elites e a educação elementar não foi oferecida.

Foi a partir da chegada da família real, em 1808 que novas mudanças ocorreram com o intuito de atender aos interesses da formação acadêmica da aristocracia portuguesa, com instruções voltadas para o ensino religioso. Os primeiros passos no âmbito educacional foram voltados para atender as necessidades de formação da elite em cursos de Ensino Superior de caráter utilitário, enquanto a massa populacional permanecia sem ensino (VIEIRA; FARIAS, 2003).

Em seguida, as autoras apontam que o Império significou uma fase que revelou a procura da identidade, orientada por ideias e padrões culturais trazidos pelos modelos importados. Mesmo assim, esse período abriu passagem para a descentralização educacional brasileira, começando a reconhecer a importância da instituição escolar e a legislação educacional teve início na primeira Constituição de 1824. Em seu Artigo 179, previa-se a educação escolar, como gratuita e reservada exclusivamente aos considerados cidadãos. No entanto, ela foi relegada ao segundo plano, tendo em vista que as condições do país, uma economia agrária, conferia um caráter dispensável à instrução popular.

Em 1927, foi promulgada a primeira Lei Geral da Educação, mas, Di Giorgi e Leite (2010, p. 308) apontam que, embora

[...] determinasse que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias”, o cumprimento pleno dessa disposição não se concretizou. Porém, graças a essa legislação, algumas escolas foram fundadas nas províncias, promovendo um pequeno progresso no ensino elementar do país, em relação à situação anterior. O sistema educacional atendia apenas 107.500 alunos, em uma população de oito milhões de habitantes.

Mesmo não tendo um impacto significativo, a primeira Lei Geral da Educação assinalou um traço marcante de política e proporcionou que algumas iniciativas provinciais fossem tomadas (VIEIRA; FARIAS, 2003). Ela foi reforçada com o Ato Adicional de 1834, em que se propôs a descentralização da responsabilidade do ensino de primeiras letras.

Durante o Império, nada de novo aconteceu em benefício da educação popular, a qual permaneceu desenvolvida de forma precária (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 308), evidenciando que apenas a elite estava na escola. A situação na segunda metade do século XIX era a de que:

Com uma população de 8 milhões de habitantes livres e quase 2 milhões de escravos, 20% da população total não era automaticamente considerada para fins educacionais. Dos 80% restantes (população livre), calculou-se a população escolar em torno de 15%. Ora, o que observamos através dos dados é que, no conjunto do país, não chegávamos a atender – através do ensino público e privado – há um século, nem mesmo a 9% da população escolar calculada sobre os habitantes livres. (PAIVA, 1987, p. 67).

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, o desenvolvimento econômico e a industrialização caracterizaram a República, uma fase agitada, com constantes trocas de presidentes e também com sentimentos de insatisfação (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 71). Nesse período, surgiram medidas nas reformas educacionais, tanto em nível médio como superior e um crescimento do ensino elementar na região centro-sul, em razão do deslocamento do eixo econômico com os imigrantes¹⁷ (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Segundo Vieira e Farias (2003), com o início da Era Vargas (de 1930 até 1945), ocorreram inúmeras mudanças políticas, a saber, o fim da economia da monocultura, o início da burguesia industrial e a consolidação da classe proletária. Atendendo a esse panorama social, o Governo Vargas também promulgou o primeiro Código de Leis Trabalhistas (CLT). Repercutiram, nesse governo, a centralização e o autoritarismo. Entretanto, de forma contraditória, também, nessa época, emergiram as primeiras preocupações dos educadores com a educação igual e laica para todos.

O referido período promulgou duas Constituições. A de 1934 traduziu uma fase de maior liberdade de expressão, o que viabilizou a criação das Universidades de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935). O documento mostrava-se relevante ao apresentar inovações, visto que acrescentou três novos títulos, da ordem econômica e social; da família, educação e cultura; e da segurança nacional (VIEIRA; FARIAS, 2003). De acordo com Cunha (1986), após intensos debates e com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a Constituição de 1934 determinava que a educação passasse a ser direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Já a Constituição de 1937 alterou esse quadro e assinalou o aprofundamento do autoritarismo da ditadura, presente na segunda fase do Governo de Vargas (VIEIRA; FARIAS, 2003).

No final do governo Vargas, os índices evidenciaram saltos quantitativos,

[...] o percentual de analfabetos no País é de 56%. No período 1935-1945, as matrículas do “ensino fundamental comum” passam de 2.413.594 para 3.238.940. No ensino médio, em suas diferentes modalidades, as matrículas correspondem a 202.886 e 465.612 [...] (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 101).

Em 1946 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto nº. 8529/1946), que passou a estabelecer as condições de organização e funcionamento do ensino elementar para todo o país, uniformizou o curso primário com a duração de quatro anos e um ano complementar, reafirmou a obrigatoriedade escolar e estabeleceu um currículo fixo (DI

¹⁷ Deslocamento do eixo econômico do país da região nordeste para o centro-sul do país, principalmente para São Paulo e o deslocamento da população escrava para o sul por conta da necessidade de braços para a cultura do café (DI GIORGI; LEITE, 2010).

GIORGI; LEITE, 2010). O contexto da promulgação dessa Lei foi com a Reforma Capanema, com início em 1942.

No mesmo ano, foi promulgada a Constituição de 1946. Para Cunha (1986, p. 9 **grifo do autor**) essa Constituição inaugurou o regime liberal-democrático, que “[...] dizia ser a educação **direito de todos** e devolvia ao Estado o papel de principal agente propiciador desse direito: “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, e é livre à iniciativa particular, respeitadas as Leis que o regulem”. [...]”. Em seguida,

[...] o Poder Executivo encaminha ao Congresso Nacional, em 1946, a tarefa de elaborar o projeto de lei que viria a configurar-se na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), a partir da qual os diferentes níveis e modalidades de educação escolar passam a estar reunidos em um único texto. Sua promulgação só vai ocorrer em 1961, após um longo processo de discussão, retratando as diferentes visões presentes na sociedade e os conflitos entre os defensores do ensino público e do ensino privado. (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 313).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, o que para Cury (2014), teve o intuito de prevenir novas violações e orientar a ordem e regulação internacional, numa visão universal, de singularidade do sujeito, universalizando todos como iguais e inigualáveis, como se os direitos e a educação pudessem ser entendidos como independentes da sua realidade social.

As discussões a respeito da elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 (BRASIL, 1961) tiveram início na década de 1940, permeando por um período de duas décadas de discussão. Di Giorgi e Leite (2010) consideram que o envolvimento do ensino privado e o público num mesmo texto é demasiadamente recente. Esse período evidencia a urbanização do país como decorrência da industrialização, o que mostrou a necessidade da escola. Somente em 1960, a sociedade brasileira passa a ser urbana e contribui para a estrutura industrial do país.

No entanto, segundo Cunha (1986) ,a LDB promulgada apenas em 1961 inverteu essa situação e deu vitória ao privatismo.

Vieira e Farias (2003) apontam que após a promulgação da LDB nº 4.024 (BRASIL, 1961), o Poder Público foi o principal responsável (em relação ao ensino privado) pela oferta de educação básica e algumas diferenças começaram a aparecer, como o aumento da oferta de matrículas públicas de 88,4% para 91%. Houve um crescimento da oferta do ensino público para o ensino fundamental e médio e no ensino superior, a situação foi contrária. Para as autoras, embora o ensino privado tenha se expandido, o Poder Público exerceu o predomínio na oferta de matrículas nos anos subsequentes à LDB de 1961. No entanto, para Cunha (1986), essa legislação deu vitória ao privatismo.

Em 1964, inaugurando um contexto de regime militar, surgem duas novas leis que iriam definir os rumos da educação. A primeira, a Lei nº 5.540/1968 regulamentou a reforma universitária e instituiu os princípios para a organização e o funcionamento do ensino superior com o objetivo de responder às demandas crescentes da população para esse nível. Esse documento legal, em linhas gerais, pretendeu formar quadros para dar substância ao crescimento econômico gerado pelo chamado milagre brasileiro, assim como promoveu a expansão de oferta de matrícula no ensino superior de quase 500% no período de 1968 a 1978, contudo, a expansão acelerada ocorreu de forma desordenada, não observando as exigências de qualidade (DI GIORGI; LEITE, 2010). A segunda, a Lei nº 5.692/1971, fixou as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus, pretendendo conter a crescente demanda pelo ensino superior e promover a profissionalização de nível médio, a qual, no entanto, ficou apenas no papel (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Com o fim do período militar, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) trouxe novidades e contribuições para a definição de uma nova democracia e a ampliação da autonomia dos Estados e Municípios, segundo Vieira e Farias (2003). Verifica-se que

A Constituição Federal de 1988 traz como elemento marcante a presença do povo e a valorização da cidadania e da soberania popular. Comparada às outras Constituições, apresenta o mais longo capítulo sobre educação. Consagra-a como direito público subjetivo e estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público, o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças e o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 314).

Após dois anos, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) que regulamentou os direitos das crianças e dos adolescentes. Esse documento fundamentou-se na CF/88 (BRASIL, 1988). Ele significa um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que têm como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, funcionando como um marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Segundo Ferreira (2013), na década de 1990, foram empreendidas reformas que tentaram redimensionar o Estado, trazendo novas competências e funções, passando para um modelo baseado nas relações de força do mercado e na regulação governamental. Desse ajuste, decorreram as práticas descentralizadoras, de controle e de privatização. Os programas e projetos implantados nesse período revelam a preocupação em diminuir o “custo Brasil”, com a privatização dos serviços sociais que focalizam a população “em risco social” e na educação a formação básica para a população de 7 a 14 anos. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

(FUNDEF)¹⁸ para atender essa lógica, fez crescer em 97% o atendimento do Ensino Fundamental. Outra medida foi a municipalização desse ensino, descentralizando o serviço e reproduzindo a desigualdade socioeconômica regional. A autora também considera o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que leva recursos para a escola estabelecidos pelo Tribunal de Contas. A ideia é que a autonomia da escola assuma essa responsabilidade numa boa gestão, criando a necessidade de controle de resultados, estabelecendo assim, a avaliação em larga escala, com mecanismos de classificação e concorrência entre as escolas. Esse processo ocasionou

A crise da escola parece estar em todo lugar da sociedade. Ela pode ser visualizada de forma direta quando os seus muros já não a separam da rua, quando não está mais garantido o valor do saber ou da certificação. A sociabilidade que se dá no espaço institucional não diferencia em muito daquela desenvolvida na rua. [...] Parece que nem o discurso da cidadania sobrevive mais na escola. (FERREIRA, 2013, p. 266).

Ela, igualmente, argumenta que esse momento representou mais uma crise do que uma política em si. Ao encontro do reflexo da reorganização mencionado por Ferreira (2013), Oliveira (2013) aponta que a lógica da competição e as regras de mercado formam um mercado educacional, com a busca por resultados. Assim, esse processo de reforma do Estado teve maior focalização no ensino fundamental.

Isso vem ao encontro do que Ganzeli (2011) aponta sobre o dualismo educacional que distingue a escola da classe dominante da escola que atende a classe dominada, como um dos maiores marcos de desigualdade social no Brasil. Ganzeli (2011, p. 21) aponta que as reformas da década de 1990 e 2000 não alteraram esse cenário ao passo que, “[...] impuseram novas responsabilidades às escolas. A definição de metas pelos órgãos centrais e a introdução da avaliação externa aos processos de ensino, ampliaram o controle, ao mesmo tempo em que intensificaram o trabalho dos educadores.”

Nesse cenário, o Congresso aprovou em 1996 a Emenda Constitucional nº 14 que modificou artigos do capítulo sobre educação da CF/88. Em seguida, foi aprovada a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) repercutindo amplamente no sistema escolar.

De acordo com Beisiegel (2006), a escola secundária (antigo ginásial) se espalhou pelo Estado de São Paulo, tornando possível que jovens de qualquer nível social ingressassem nas escolas, proporcionando qualidade ao se estender à população. O autor aponta que a escola foi transformada por força de reivindicações nessa escola comum, aberta a todos.

¹⁸ O FUNDEF foi regulamentado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pela Lei nº 11.494 de 20 de Junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em 03 nov. 2015.

Em concordância com esse pensamento, Leite (2011, p. 28) aponta que

A escola não perdeu a qualidade à medida que se estendeu aos setores mais amplos da população. Na verdade, ela mudou radicalmente, porque sua clientela mudou. Ao mesmo tempo, tornou-se local de encontro de todos os setores da população e espaço de repercussão de todas as tensões que conturbam a vida coletiva na sociedade moderna.

No entanto, as escolas não estavam preparadas para tal mudança e ao proporcionar um aumento do número de matrículas foram necessárias algumas adequações. Isso se deve ao fato que o crescimento da rede de escolas trouxe complexidade, burocratização do serviço e escassez de recursos, que acabou dando forma a uma situação de crise no ensino do país. Essa crise chamou a escola para desempenhar novos papéis e também para improvisar prédios, serviços, conteúdos e a disseminação dos cursos de ensino superior para atender essa nova demanda (BEISIEGEL, 2006). O autor afirma que a escola

[...] mudou radicalmente, e que a população também, e critica a situação atual é outra, completamente diferente, tomando como parâmetro exatamente aquela escola do passado que já não existe mais. Qualidade de ensino e conteúdos das disciplinas são pensados a partir de uma escola que já foi superada. [...] (BEISIEGEL, 2006, p. 116).

Esse alargamento das oportunidades reforçou a ideia de democratização real da sociedade com a extensão das oportunidades escolares e a transformação formal do sistema de ensino. Para Beisiegel (2006), a escola não perdeu a qualidade, mas sim, ganhou qualidade ao abrir suas portas estendendo a oportunidade de ensino para toda a população que ainda não tinha acesso. Fica claro, que a concepção do autor é a de que a quantidade gera a qualidade.

Leite (2011, p. 15) afirma que “[...] A educação no Brasil teve avanços, como na universalização e no acesso ao ensino fundamental, mas ainda permanece marcada pelas características históricas e sociais das nossas inúmeras diferenças e desigualdades. [...]”. Embora tenhamos o fator da universalização, a autora pondera que

[...] a escola pública ainda não tem conseguido garantir a oferta de um ensino de qualidade para todos os alunos. Sabemos que a ampliação quantitativa de vagas, embora se constitua num avanço democrático relevante, não veio acompanhada de ações capazes de garantir a melhoria qualitativa do ensino ministrado nessas escolas. (LEITE, 2011, p. 28).

Do mesmo modo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) consideram que a escola pública brasileira passou por transformações contraditórias que se revelam como positivas e negativas. A positiva representa que a escola ampliou significativamente seu acesso, beneficiando setores da população que antes eram excluídos. No entanto, o ponto negativo reforça que a escola continuou a mesma de quando atendia apenas as camadas médias e altas

e que, a democratização do acesso não acompanhou a ampliação dos recursos, resultando em condições precárias que afetam a qualidade do ensino.

A partir dessas transformações, quando outras realidades adentraram a escola, entendemos que é preciso aceitá-la como ela realmente é, aceitar os alunos que passaram a frequentar a escola, alunos filhos de pais analfabetos, com outra cultura. Em função disso, entendemos como essencial refletir sobre a função que essa escola passou a exercer.

2.2 Mudança da função social da escola: de uma escola de elite para uma escola para todos

Dubet¹⁹ (1994) destaca que no início do processo de escolarização a escola tinha como vocação o acolhimento de um público “burguês” e hegemônico, ou seja, a elite. As expectativas dos professores, dos alunos e dos pais eram totalmente ajustadas e reguladas de forma firmemente, com projetos claramente definidos.

No contexto em que a escola era regulada, esperava-se que os pais fossem pessoas informadas, capazes de orientar seus filhos e ajudá-los nas tarefas com eficácia. Isso porque a escola foi durante muito tempo determinada pela elite, movida pelos anseios dessas famílias. No entanto, esse cenário mudou e Dubet (2003) conceitualiza esse acontecimento como a “massificação”, que passou a atender famílias com diversos níveis sociais, econômicos e culturais, cabendo então à escola buscar trabalhar com este novo alunado.

Como resultado da massificação, quando a massa populacional ingressou na escola, proporcionou a quebra do ajustamento, da homogeneidade. Dessa forma, quando a escola se expande e propicia igualdade de oportunidade e de justiça, favorece por outro lado, a reprodução das desigualdades (DUBET, 2003). Dentre outros autores que corroboram essa ideia, Libâneo (2012) nomeia essa situação como o dualismo da escola pública.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), antes da massificação, a escola tinha a função de educar os filhos da elite, de forma padronizada e de acordo com os anseios das famílias. Essa massificação teve influência do processo de industrialização e de urbanização, que se iniciou nos anos de 1950, acelerando-se em 1960 e mais ainda em 1970, passando a atender novos alunos. Como resultado desse processo de rápida transformação, a escola muda sua função.

¹⁹ Embora Dubet seja um sociólogo francês com um campo de pesquisa empírico específico, sua teoria referendada na França foi vivida de forma mais evidente no Brasil, com a contradição e a competição entre as instâncias da comunidade, do mercado e da autonomia, como num jogo de relações de dominação e dependência ainda consideravelmente marcantes.
WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Revista Sociologias**: Porto Alegre. Ano 5, n. 9. jan. – jun. 2003. p. 174-214.

Com a mudança da urbanização da sociedade capitalista e o aperfeiçoamento do instrumental de trabalho, há alteração na forma de organização da sociedade, nas relações de produção, na concepção de homem, de trabalho e de educação. Dessa forma,

A educação, segundo a ótica dominante, tem com finalidade habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores, para servir ao mundo do trabalho. [...] Diferentemente da perspectiva dominante, para a classe trabalhadora a “educação é, antes de tudo, desenvolvimento de potencialidades e apropriação de ‘saber social’ (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades)” [...] objetivando a formação integral do homem, ou seja, o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, entre outros. (OLIVEIRA, 2013, p. 245).

Ao considerar os sujeitos como históricos, o projeto de educação deve ser desenvolvido nas escolas públicas pautado na realidade, reconhecendo seu incontestável papel social nos processos educativos e não como uma função salvacionista. A função social da educação e da escola é uma prática social que, como criação do homem, justifica-se e se legitima-se diante da sociedade, quando cumpre a finalidade para a qual foi criada.

Assim, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, a escola precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado **a priori**. Trata-se de um conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção. (OLIVEIRA, 2013, p. 246, **grifo do autor**).

Candido (1983a) define a escola como uma unidade social, argumentando que

[...] Ela é uma “unidade social”, determinando tipos específicos de comportamento, definindo posições e papéis, propiciando formas de associação. As suas relações com as instituições sociais, e a circunstância de receber estatuto, normas e valores da sociedade, não nos deve tornar incapazes de analisar o que nela se desenvolve como resultado da sua dinâmica própria. Os elementos que integral a vida escolar são em parte transpostos de **fora**; em parte redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte desenvolvidos internamente e devidos a estas condições. Longe de serem um reflexo da vida da comunidade, as escolas têm uma atividade criadora própria, que faz de cada uma delas um grupo diferente dos demais. (CANDIDO, 1983a, p. 12-13, **grifo do autor**).

Em razão de sua dinâmica própria, a escola forma um grupo complexo, internamente diferenciado, o que requer análise adequada para assim, ter uma possível prática pedagógica eficiente, mediante o uso de conceitos adequados para a análise interna da escola. A acentuação para o aspecto interno da escola “[...] constitui a base necessária para compreender a posição e a função da escola na comunidade. [...]” (CANDIDO, 1983a, p. 17).

Dessa forma, a autor compreende a escola como grupo social, em que todos têm uma composição definida em rudimentos de organização e estrutura. A diferenciação da estrutura interna da escola também depende em parte da estrutura externa, de forma que as

diversas escolas apresentam similaridades não apenas pelos grupos instituidores, mas na própria vida social internamente desenvolvida (CANDIDO, 1983b).

Assim,

A gestão de uma unidade escolar é um trabalho complexo, pois ali é o espaço do passado, do presente e do futuro. Do passado, porque carrega as marcas históricas de uma sociedade e de cada sujeito envolvido no processo. Do presente, uma vez que é espaço de formação e vivência diária de educadores e educandos inseridos no contexto da atualidade. Do futuro, na medida em que participa ativamente da reprodução e transformação da sociedade. (GANZELI, 2011, p. 9).

O autor corrobora o pensamento de Candido (1983) de que a escola reproduz os valores da sociedade e é compreendida como uma “unidade social” (GANZELI, 2011). Em decorrência, cada unidade escolar constrói sua história e possui traços comuns em relação às demais e também possui singularidades que as distinguem e lhes conferem identidade própria.

Devido a essa concepção de escola,

Fica claro que a escola deve oportunizar ao educando processos de aprendizagens que lhe assegurem a transmissão do saber acumulado pela sociedade, como também lhe garantir a possibilidade de construção de novos saberes. Deve ainda proporcionar meios para o exercício de sua cidadania e, por fim, qualifica-lo para o mundo do trabalho. (GANZELI, 2011, p. 10).

A escola como função de proporcionar o exercício da cidadania é abordada por diversos autores, entre eles encontra-se Canivez (1998), Ferreira (2013) e Ganzeli (2011). Ao pautar-se no que assegura o Artigo 205 da CF/88, Ganzeli (2011, p. 10) argumenta que,

Preparar para o exercício da cidadania significa que os profissionais que trabalham na escola pública devem organizar ações no espaço escolar as quais garantem aos educandos uma vivência cidadã. Em outras palavras, a unidade escolar deverá possuir uma organização democrática, garantir a participação de todos, em especial do educando, nos processos decisórios.

Ao deparar com essa questão, entendemos que a função da escola volta-se para formar um cidadão de direito. Para Canivez (1998), as discussões na década 1990 veiculam duas concepções para o cidadão. A primeira opõe a sociedade ao Estado com a liberdade dos indivíduos ou das comunidades, considerando-o como um poder externo à sociedade. A segunda focaliza a tradição, a identidade e a continuidade da nação. O acesso à cidadania depende da adesão da maneira de viver, pensar ou crer (CANIVEZ, 1998).

Essa oposição entre sociedade e Estado é usada para valorizar os problemas da vida social, reforçando o valor administrativo ou burocrático do Estado. A comunidade de indivíduos ligados entre si por relações cotidianas de trabalho e troca organiza a sociedade e, valoriza o “humano”, a solidariedade e a função que cada um exerce (CANIVEZ, 1998).

O poder que está “acima” da sociedade, tendo duas concepções possíveis é o Estado. A primeira é representar o Estado como aparelho a serviço das classes sociais dominantes, consolidando o poder de tais classes e garantindo sua legitimidade. A segunda é considerar o Estado como instrumento de “regulação social”, ajudando a equilibrar as relações sociais e fixando as “regras do jogo”, as legislações, a propriedade e a concorrência. Essa é a concepção do liberalismo. (CANIVEZ, 1998).

A partir do questionamento anterior Canivez (1998, p. 18) resume que

[...] A cidadania parece, pois, definir um quadro de vida ao mesmo tempo largo e estreito demais. Largo demais em relação à vida particular do indivíduo ou ao ideal da comunidade solidária em torno de alguns valores; estreito demais em relação à sociedade mundial, da qual a mídia oferece uma feição cotidiana e concreta. Quando se define o Estado em oposição à sociedade, a noção de cidadania tende, pois, ao empobrecimento. Se a espontaneidade e a criatividade estão do lado da sociedade, se o Estado é um mal necessário, a cidadania é uma noção marginal, para não dizer caduca. [...].

Nessa perspectiva a cidadania não confere valor ou dignidade ao indivíduo, apenas confere seus direitos e deveres específicos. Outra concepção de Estado é que se ele é concebido em função da sociedade, dos problemas e dos imperativos do progresso, vê o cidadão como um trabalhador e um consumidor. Na democracia antiga, o trabalhador não tinha lazer nem disposição intelectual para o exercício da sua cidadania. “[...] Hoje, o cidadão é em primeiro lugar um trabalhador: é pelo trabalho que ele ocupa um lugar na comunidade e conquista direitos políticos. [...]” (CANIVEZ, 1998, p. 23).

Canivez (1998) caminha da direção para a definição de democracia, para compreender o sentido da educação do cidadão numa democracia. No entanto, trata-se de uma definição difícil. Sabemos que o poder pertence à “classe política” que se ampara por meio de canais bem definidos, tendo a democracia moderna como “aristocracias”, que são governadas pela elite dos cidadãos e as “oligarquias”, dirigida pelas minorias dos mais abastados. Essa dificuldade acresce-se do fato de não sabermos distinguir república de democracia.

Para dar sentido à palavra democracia, dois pontos têm particular interesse, a análise de Estado constitucional e a participação do cidadão nos assuntos da comunidade. Uma constituição funda o Estado constitucional. Ela define os poderes (legislativo, executivo e judiciário) e organiza suas relações, definindo as regras do exercício do poder, o qual é chamado de “Estado de Direito”, cujo exercício do poder é regulado pela lei e todos os indivíduos são iguais. O que dá fundamento ao Estado é a autoridade da lei. Decorre daí uma consequência à educação do cidadão de que a Lei é um princípio e se difunde o espírito de

“obediência livremente consentida às leis”, pois, recorrer ao medo das sanções e a obediência lhe parece função legítima (CANIVEZ, 1998).

Essa legitimidade é que pode ser chamada de concepção **consumista** da cidadania. “[...] O cidadão é uma espécie de consumidor e o Estado um prestador de serviços. O indivíduo goza de certos direitos porque cumpre certos deveres. [...]” (CANIVEZ, 1998, p. 27). A obediência às regras vale-se de que o indivíduo “compra” um número de direitos ao se conformar com os deveres. Em outra concepção os deveres resultam de um contrato, em que o indivíduo goza de direitos e obrigações por pertencerem a qualquer indivíduo, garantido pelo Estado numa relação de troca de deveres para garantir os direitos a todos.

A segunda fundamentação reside no fato que o cidadão deve conhecer seus direitos e deveres e o respeito das Leis ocorre pela capacidade de perceber a finalidade da instituição política. O cidadão tem uma ideia do Estado e cumpre seus deveres porque percebe o sentido deles, destinado à felicidade de todos e do interesse geral, tendo certa autonomia baseado no julgamento individual. “[...] Os direitos e os deveres do cidadão são, portanto, definidos pela lei: neste sentido, dependem do Estado e de sua própria legislação. [...]” (CANIVEZ, 1998, p. 29). No entanto, para ser cidadão

[...] não basta habitar o território e poder pleitear seu direito diante dos tribunais. Porque os estrangeiros também têm essa possibilidade. O cidadão autêntico (em oposição às mulheres, às crianças e aos que são atingidos por **atimia** – degradação cívica total ou parcial por faltas graves) é quem exerce uma **função pública**: que ele governe, ou que tenha função no tribunal, ou que participe das assembleias do povo. A cidadania é, pois, a participação **ativa** nos assuntos da Cidade. É o fato de não ser meramente governado, mas também governante. [...] (CANIVEZ, 1998, p. 30, **grifos do autor**).

A partir disso existem duas situações possíveis. Uma delas é que na democracia o cidadão pode exercer uma função de duração indeterminada e a outra é o sistema de revezamento que garante aos cidadãos a certeza de serem sucessivamente governantes e governados. A democracia moderna apresenta uma mistura desses traços, como o sistema de júri composto por sorteio e o próprio princípio da eleição, que implica a seleção dos melhores. Isso mostra que nenhum cidadão está excluído das funções governamentais. “[...] É o que define a democracia moderna: ela é o Estado no qual, [...] todo cidadão é considerado como um governante em potencial.” (CANIVEZ, 1998, p. 31).

Essa definição mostra que os governantes não são os únicos a agir no Estado, porque cidadão pode ter nele parte ativa. Há ainda outro problema, a educação, já que,

[...] Essa educação não pode mais simplesmente constituir numa informação ou instrução que permita ao indivíduo, enquanto **governado**, ter conhecimento de seus direitos e deveres, para a eles conformar-se com escrupulo e inteligência. Deve

fornecer-lhe, além dessa informação, uma educação que corresponda à sua posição de **governante potencial**. (CANIVEZ, 1998, p. 30, **grifos do autor**).

A educação como prática social que se desenvolve nas relações sociais estabelecidas entre grupos, como na escola, caracteriza-se pela disputa na perspectiva de articular as concepções, a organização de processos e conteúdos, uma atividade humana e histórica. Como instituição social, ela articula determinados interesses e desarticula outros. Justamente, é essa contradição que evidencia a mudança e as lutas que são travadas nela.

[...] Portanto, pensar a função social da escola, implica repensar o seu próprio papel, sua organização e o papel dos atores que a compõem, visando inseri-la em um projeto de transformação social mais amplo.

Nesse contexto, os dirigentes escolares, os professores, os pais e a comunidade em geral precisam entender que a escola é um espaço contraditório; portanto, torna-se fundamental que ela construa seu projeto político-pedagógico. [...]. (OLIVEIRA, 2013, p. 246).

Para Dubet (2008), as informações dos pais e dos alunos podem ser consideradas como um vetor de reforço da igualdade das oportunidades. A mobilização dos pais implica que conheçam os objetivos dos ensinamentos e que as expectativas escolares sejam explícitas a todos. Assim,

[...] Não se pode mobilizar os pais quando a questão é reclamar dos meios, e prová-los de toda intervenção na utilização desses meios. Não se pode incessantemente criticar os pais ativos por serem consumidores cínicos da escola, e os pais ausentes por serem desinteressados. Não se pode esperar dos pais que ajudem seus filhos sem lhes dizer em que consiste essa ajuda. Informar os pais sobre os objetivos e os métodos da escola, sobre as reais expectativas do serviço de orientação a fim de aumentar sua mobilização e seu **empowermente**²⁰, concerne tanto à igualdade das oportunidades quanto unicamente à igualdade dos meios. [...] (DUBET, 2008, p. 66, **grifo do autor**).

Para o autor, com essa informação dos pais e dos alunos é indispensável o êxito. Assim, quando a escola passa a assumir um novo papel, ao invés de um programa que poucos alunos conseguem acompanhar, “[...] é preciso definir o que cada um tem direito, estando claro que, uma vez alcançado esse limiar, nada impede de ir mais longe e mesmo muito mais longe. [...]” (DUBET, 2008, p. 78).

A escola deve ser revista a partir de sua trajetória para compreender os acontecimentos vividos e buscar satisfazer as atuais necessidades educacionais, como também assumir novas tarefas tornando possível a participação de diversos agentes na escola. Dentre

²⁰ Empowerment é um conceito de Administração de Empresas que significa “descentralização de poderes”, sugerindo maior participação dos trabalhadores nas atividades da empresa ao ser dada maior autonomia de decisão e responsabilidade. Como fenômeno sociológico está muitas vezes relacionado com membros de grupos que são discriminados pela sua raça, religião ou sexo. Ele se refere a um aumento de força política e social desse grupo ou de um único indivíduo discriminado, através do fortalecimento de suas próprias capacidades. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/empowerment/>>. Acesso em 08 de abr. de 2016.

essas novas necessidades da escola, chamamos atenção para o fato de que outros atores passaram a comparecer nesses espaços escolares. Reside nesse fato a preocupação de buscar entender o que os pais e responsáveis familiares dos alunos pensam dessa escola.

Leite (2011, p. 29) aponta que é preciso analisar, avaliar e refletir todos os tipos de juízos em relação à escola e procurar entendê-los, já que “[...] Se a escola que antes não era para todos abriu suas portas para aqueles que a ela não tinham acesso, temos, então, uma nova clientela e novas necessidades a serem atendidas.” Dentre essas novas necessidades a autora aponta que “[...] É sua função também ensinar os alunos a respeitar e a tolerar as diferenças, a coexistir, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz, e a desenvolver a curiosidade, a autonomia e o rigor intelectual. [...]” (LEITE, 2011, p. 30). É nesse sentido que corroboramos o pensamento da autora de que, uma das funções da escola pública é provocar mudanças, superar as desigualdades e transformar o contexto social em que está inserida.

Isso traz a necessidade de realizar algumas mudanças na organização da escola.

Para isso, o ensino precisa:

- a) formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção e de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego;
- b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional;
- c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
- d) formar cidadãos éticos e solidários. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 63).

Tendo em vista essa função, buscamos compreender nessa pesquisa o que os pais pensam sobre a escola pública.

Em razão dessas reflexões, o tópico a seguir busca esclarecer e justificar a presença de novos atores na escola, os pais e como se dá a organização da escola.

2.3 Organização da escola pública brasileira e a importância da participação dos pais

Para refletir sobre a organização da escola pública, é necessário esclarecer que a estrutura do ensino brasileiro está organizado em três âmbitos: o federal, o estadual e o municipal. Os artigos seguintes são os fundamentos da educação brasileira: o artigo 211 da CF/88 (BRASIL, 1988) e o artigo 8º da LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 324, **grifo dos autores**) apontam que nas diferentes esferas, são estes os órgãos administrativos:

- a) **federais:** Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE);
- b) **estaduais:** Secretaria Estadual de Educação (SEE); Conselho Estadual de Educação (CEE); Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação;
- c) **municipais:** Secretaria Municipal de Educação (SME); Conselho Municipal de Educação (CME).

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2010) define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, detalhando a organização da educação básica. Para isso, no artigo 18 define que deve ser tomado com parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais. A organização das etapas da educação básica são discriminadas no artigo 21 da Resolução nº 4:

São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;

II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. (BRASIL, 2010)

Tendo em vista o campo de realização desta pesquisa, tratamos da organização na esfera do Sistema Estadual, especificamente o ensino fundamental. O Sistema de Ensino dos estados e Distrito Federal mantêm instituições de educação superior, de ensino fundamental e médio. Os estados por meio de seus Sistemas Estaduais podem legislar sobre a educação e ensino, tendo em mãos além das legislações nacionais, a própria Constituição Estadual, resoluções e pareceres dos Conselhos Estaduais de Educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A mencionada Resolução nº 4 (BRASIL, 2010) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica determina em seu artigo 23 que

O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases seguintes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Na Resolução citada, os objetivos da educação básica das crianças que são definidos na Educação Infantil se prolongam principalmente nos anos iniciais Ensino Fundamental, ampliam-se e intensificam-se nos anos finais (Artigo 24). Nessa transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, ocorre a troca do sistema Municipal para o Estadual para os municípios com sistema próprio. No caso dos municípios que não possuem esse sistema, não ocorre essa transição. Por essa razão, o artigo 25 determina que

Os sistemas estaduais e municipais devem estabelecer especial forma de colaboração visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação sequente entre a primeira fase, no geral assumida pelo Município, e a segunda, pelo Estado, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que se transfiram de uma rede para outra para completar esta escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e a totalidade do processo formativo do escolar. (BRASIL, 2010).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) consideram a escola como a unidade básica de todo sistema escolar, pois, é ali que ocorre o encontro entre as políticas, diretrizes e o trabalho na sala de aula. A organização e a gestão dessa escola se referem ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização de recursos materiais, humanos, financeiros e intelectuais, bem como a coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas. A partir disso, explicitam-se duas definições importantes:

[...] A primeira é que as formas de organização e gestão são sempre **meios**, nunca fins, embora muitas vezes, erradamente, meios sejam tratados como fins; os meios existem para alcançar determinados fins e lhes são subordinados. A segunda é que, conceitualmente, a gestão faz parte da organização, mas aparece junto a ela por duas razões: a) a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar; b) as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 412, **grifo dos autores**).

Para os autores, a escola como instituição social tem por objetivo primordial a aprendizagem dos alunos e, para alcançá-la, é preciso a articulação na escola dos meios e dos objetivos. Os objetivos são decorrentes de uma gama de exigências econômicas, políticas, sociais, culturais e constitucionais que são apresentadas à escola pela sociedade, de acordo com os interesses em jogo, concretizados pelo currículo da escola que se efetiva com as atividades de ensino na busca da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Para os autores, o currículo, os conteúdos e o ensino significam o meio mais direto para se atingir o objetivo da escola. Os outros elementos tornam esse núcleo mais eficaz, que são: o planejamento, que envolve o projeto pedagógico e os planos de ensino, a organização e gestão e a avaliação. O projeto expressa as intenções, objetivos e a proposta curricular e a organização e gestão colocam em prática o planejado. A articulação bem sucedida dos meios e objetivos é necessária para assegurar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

A organização escolar funciona a partir de dois movimentos inter-relacionados. De um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional; de outro os participantes ativos desse processo e que atuam nos processos de gestão e tomada de decisão, sendo necessário destacar os conceitos de organização, gestão, direção e cultura organizacional.

A **organização escolar** representa uma forma ordenada de uma estrutura, planejar a ação e prover as condições necessárias. É o planejamento do trabalho da escola, da racionalização de recursos, coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista os objetivos. Nesse processo é que se caracterizam as interações humanas e sociais que permitem a organização escolar se diferenciar da empresa (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A **gestão** é a atividade que mobiliza os meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Como atributo da gestão, a **direção** canaliza o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as rumo aos objetivos, colocando em ação as decisões da organização. Na perspectiva da gestão democrática, o diretor escolar tem um papel significativo na organização. Isso se deve ao fato de que a participação, o diálogo, a discussão coletiva e autonomia são indispensáveis, mas, para esse exercício da democracia é preciso responsabilidade, coordenação e direção, para colocar o planejado em prática (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Esses são os aspectos formais da organização escolar (planejamento, estrutura e papéis desempenhados). Todavia, na organização escolar é necessário destacar o aspecto informal, que corresponde aos comportamentos, opiniões, ações e formas de relacionamento espontâneo entre os membros do grupo, denominando-se de **cultura organizacional**.

Destacar a cultura organizacional como um conceito central na análise da organização das escolas significa buscar compreender a influência das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização e de gestão escolar. Se determinada organização tem como uma de suas características básicas a relação interpessoal, tendo em vista a realização de objetivos comuns, torna-se relevante considerar a subjetividade dos indivíduos e o papel da cultura em determiná-la. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 439).

Essa cultura forma o conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de comportar-se, adquiridos pelos humanos através de sua inserção numa sociedade, formando sua subjetividade. A cultura organizacional de uma escola envolve as características culturais de professores, alunos, funcionários e pais, manifestando-se sob duas formas, a instituída e a instituinte. A primeira refere-se às normas legais e a estrutura definida por órgãos oficiais. A segunda são aquelas normas que os membros da escola criam. Assim, instituição possui sua própria cultura, que pode ser modificada de acordo com as aspirações da equipe escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A cultura organizacional é o ponto de ligação com o Projeto Pedagógico-curricular²¹, o currículo, a avaliação, o desenvolvimento profissional e a gestão. Ao levar em conta todos esses apontamentos da cultura organizacional, assoma a complexidade da organização da escola, já que grupos distintos levam à organização diversas bagagens que podem ocasionar conflitos de ideologias (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Fica evidente que a cultura interna da escola também deve se relacionar com a sociedade mais ampla, porque, como mencionado anteriormente, trata-se de uma “unidade social” (CANDIDO, 1983a).

Para explicar a organização e a gestão escolar, desenvolvem-se a concepção técnico-científica e a sociocrítica. Na **técnico-científica**, prevalece a visão burocrática e tecnicista, cujas decisões são centralizadas numa pessoa, elas vêm de cima para baixo, sem qualquer participação. Na estrutura de escolas que atuam com essa concepção, há o peso da hierarquia de funções.

Já na concepção **sociocrítica**, a organização escolar agrega as pessoas nas formas democráticas de tomada de decisões coletivamente, a atuação busca uma construção social envolvendo professores, alunos, pais e integrantes da comunidade. Tal visão desdobra-se em três formas de gestão democrática, a autogestionária, a interpretativa e a democrática-participativa (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A concepção **autogestionária** é baseada na ausência de uma direção central e sim pela responsabilidade coletiva, acentuada na participação direta e igual por todos os membros da instituição, recusando-se a autoridade e valorizando os elementos instituintes (capacidade do grupo criar suas próprias normas). A concepção **interpretativa** tem como prioridade os significados subjetivos, as intenções e interações das pessoas, totalmente oposta a técnico-científica por sua rigidez. A interpretativa considera as práticas organizadas como construção social com base nas experiências subjetivas e interações sociais.

Por fim, a concepção **democrático-participativa**, que se organiza na relação entre direção e participação dos membros da equipe, na busca de objetivos comuns assumidos por todos numa forma coletiva de tomada de decisão. Ao assumir os objetivos, cada membro assume sua parte no trabalho. Esse trabalho coletivo não implica a unanimidade de opiniões, mas a aceitação da diversidade de opiniões, a compreensão das diferenças, tendo em vista os objetivos educacionais.

²¹ Os autores adotaram o termo “Projeto Pedagógico-curricular”. As outras denominações do termo se referindo ao mesmo assunto são: “[...] projeto político-pedagógico, projeto pedagógico, projeto educativo, projeto da escola, plano escolar, plano curricular.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 470).

Estas três concepções sociocríticas diferem-se grandemente da técnico-científica por considerar o contexto social e político, as relações humanas e a valorização do trabalho coletivo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Então, enfatizamos como embasamento para este trabalho a concepção democrático-participativa, por acentuar a ênfase nas relações humanas que se estabelecem na escola e a participação dos diversos segmentos nas decisões e ações, com o intuito de alcançar os objetivos elaborados.

O conceito de participação fundamenta-se na **autonomia**, que se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão. Sendo autônoma, a escola não depende somente dos órgãos oficiais, mas concebe sua proposta pedagógica podendo executá-la e avaliá-la. Assim, a autonomia envolve quatro dimensões, administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. A autonomia **administrativa** fundamenta-se na possibilidade de elaborar e gerir os planos, programas, projetos e adequar-se à realidade da escola, em que se destaca o estilo da gestão que envolve as relações internas e externas à escola, com o sistema educativo e com a comunidade (VEIGA, 1998).

A autonomia **jurídica** possibilita à escola a elaboração de suas próprias normas e orientações (matrícula de alunos, admissão de professores, etc). Mesmo estando amparada por legislações e órgãos centrais, a escola precisa se policiar no sentido de não se transformar em uma entidade altamente burocrática, o que descaracteriza seu papel de proporcionar aos educandos condições melhores de participação cultural, profissional e sociopolítica (VEIGA, 1998).

Para a autora, a autonomia **financeira** refere-se aos recursos que dão a escola condições para um funcionamento efetivo. Como a escola é financiada, sua autonomia financeira pode ser total, quando administra todos os seus recursos destinados pelo Poder Público ou parcial, quando administra apenas parte de seus recursos, tendo a exigência da competência de elaborar e executar seu orçamento.

Por fim, a autonomia **pedagógica** consiste na liberdade de ensino e pesquisa, visto que possui estreita relação com a identidade, função social, clientela, organização curricular, avaliação e os resultados e a essência do projeto pedagógico da escola. Embora tenha relação com as três dimensões, a autonomia pedagógica foca questões pedagógicas necessárias para o trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico, envolvendo a organização do pessoal a desempenhar os papéis necessários.

Diante da concepção de gestão democrático-participativa, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que a autonomia constitui o fundamento dessa concepção de gestão, quer dizer, a razão da existência do projeto-pedagógico. As escolas podem traçar seus

próprios caminhos envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidades próximas. É certo que se trata de uma autonomia relativa, tendo em vista que elas fazem parte do sistema escolar e dependem de políticas públicas, cabendo à direção, de um lado, o planejamento e organização e, de outro lado, a aplicação das diretrizes gerais. Na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar, também é responsabilidade de cada membro a formulação do projeto pedagógico (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Para o exercício da autonomia, são requeridos vínculos mais estreitos com a comunidade, construídos pelos pais, entidades e organizações paralelas à escola.

[...] A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente, eles e os outros representantes participam do conselho de escola, da Associação de Pais e Mestres (ou organizações correlatas), para preparar o projeto pedagógico e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 459).

Essa autonomia é também discutida por Barroso (1996) em dois níveis de análise, a autonomia decretada e a construída. A **decretada** parte da transferência de poderes e funções do nível nacional para o regional e local, reconhecendo a escola como lugar central de gestão e a comunidade local como parceiro na tomada de decisão, denominada de escola baseada na gerência. Esse tipo de gestão possibilita que as escolas decidam a alocação de recursos em função de parâmetros definidos. A prestação de contas é feita à autoridade central, como uma proposta de desburocratização e racionalização na gestão das escolas.

Nesse nível de análise, desenvolveram-se dois tipos de fundamentos, o científico-pedagógico e o político-gestionário. O fundamento científico-pedagógico investiga as escolas eficazes, considerando duas gerações de estudos. A primeira é marcada pela tentativa de medir efeitos dos programas de democratização nos Estados Unidos nos anos 1950, avaliando os efeitos da alocação de recursos escolares sobre o rendimento dos alunos e percebeu-se que não vale a pena fazer reformas sem reduzir as desigualdades escolares. A segunda geração na década de 1970 como uma revisão crítica da primeira, identificou que os modos de liderança e apoio dos pais e da comunidade são características que reforçam a autonomia da escola (BARROSO, 1996).

O fundamento político-gestionário como lógica de competição e de concorrência na melhoria do funcionamento das escolas e resultados têm três objetivos, o de conciliar eficiência e equidade, o de introduzir no sistema educativo uma lógica de mercado e o de preservar o controle sobre o sistema. A preocupação desse fundamento tem o objetivo de

resolver os problemas da qualidade da educação por técnicas empresariais (BARROSO, 1996).

Para além dessa autonomia, as escolas sempre desenvolveram formas autônomas de tomada de decisão designado pela **autonomia construída**, que “[...] corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objetivos colectivos próprios.” (BARROSO, 1996, p. 185). Essa autonomia é resultado do equilíbrio de forças (externa e interna), entre as quais se destacam o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.

Esse equilíbrio ocorre pela interação dos diferentes atores organizacionais da escola, não existindo uma autonomia decretada. No entanto, o que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e distribuição de competências, dado que não há autonomia na escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos. Isso consiste na autonomia individual, que é uma dificuldade enfrentada pelas escolas, as quais precisam de três tipos de intervenção, uma cultura de colaboração e de participação, além de desenvolver formas diversificadas de liderança na escola e aumentar o conhecimento pelos próprios membros dos seus modos de funcionamento e das regras (BARROSO, 1996).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que todos os membros precisam usufruir da vivência da prática democrática de gestão, porque a participação das comunidades darão respaldo para governos encaminharem propostas que mais efetivamente atendam às necessidades educacionais da população, tendo a expectativa de que os pais atuem na gestão escolar segundo canais de participação bem definidos.

Um desses canais é o Projeto Político Pedagógico, que vem ao encontro com diversas características da concepção democrático-participativa. Para tanto,

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação. (VEIGA, 1998, p. 9).

Será nesse esforço coletivo que os valores, pressupostos teóricos e metodológicos serão selecionados, bem como se a identificação das aspirações das famílias em relação ao papel da escola na educação dos filhos ocorrerá. (VEIGA, 1998).

É diante desse cenário que justificamos a necessidade de compreender a percepção dos pais dos alunos sobre sua participação na escola. Dessa forma, o esforço

coletivo de todos os segmentos poderá ser considerado e reforçado, consolidando uma real contribuição rumo ao objetivo central da educação escolar.

O Projeto Político Pedagógico deve orientar a ação dos profissionais, permitir uma crítica à realidade, avaliando e transformando-a (GUIMARÃES; MARIN, 1998). Para Veiga (1998), ele deve explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização, as formas de implementação e a avaliação da escola, ocasionando um processo de discussão e ajustes permanentes. Em decorrência, o PPP vai ao encontro da gestão democrático-participativa, adquirindo autonomia e delineando sua identidade. Assim, o

[...] Projeto Pedagógico é constituído conjunta, cooperativa e participativamente, aglutinando as competências individuais, suas formações específicas num único objetivo. Suas características são: ser a ação intencional e sistemática definida coletivamente. O coletivo pode ser composto pelo diretor, professores, coordenadores e orientadores pedagógicos, especialistas, funcionários, representantes dos pais e alunos com diferentes formações, com qualificações específicas, porém, com interesses no âmbito da educação. A aceitação da diversidade e condição necessária para constituir-se o grupo de trabalho e a conjugação entre projeto pessoal/coletivo. [...] (GUIMARÃES; MARIN, 1998, p. 37).

Para produzir um PPP emancipador, sua construção precisa demandar autonomia.

A construção de um Projeto Político-pedagógico emancipador exige que os educadores, conjuntamente com os demais membros da comunidade escolar, com base na compreensão das diferentes forças que influenciam os rumos da organização escolar, elaborem ações que promovam, em níveis cada vez mais elevados, a autonomia da unidade escolar. (GANZELI, 2011, p. 26).

O autor argumenta que a construção da autonomia da unidade escolar assenta-se em dois pilares: relações de trabalho e identidade coletiva. Essas capacidades geram nos sujeitos a habilidade de governar a unidade escolar.

Embora tenha sido mencionada a importância do diretor, outro aspecto fundamental nesse processo é o coordenador-pedagógico, que tem o papel de permitir a transparência de todo processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, reavaliando as prioridades para aprimorar o trabalho e promover a gestão participativa (GUIMARÃES; MARIN, 1998).

O PPP evidencia a importância da participação dos pais dos alunos na escola, seja por expressar suas aspirações, seja por contribuir na construção do projeto, bem como em sua execução e avaliação. Por isso, é de responsabilidade de todos materializarem o que foi planejado coletivamente no PPP, para que a escola possa atingir seus objetivos com qualidade e na formação de cidadãos.

Por sua vez, cabe ao Conselho de Escola (CE) funcionar na organização da escola como um facilitador para a participação dos pais. No Estado de São Paulo, o Conselho de Escola foi criado com a implantação do Estatuto do Magistério pela Lei Complementar nº 444/1985 (SÃO PAULO, 1985). Dessa forma,

O Conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria gestão. (ANTUNES, 2008, p. 21).

Sua configuração varia entre municípios e estados que já o implantaram, mas, via de regra, o diretor é membro nato e os demais são eleitos por seus pares, que participam com direito de voz e de voto. As atribuições, funcionamento e composição do CE são determinados pelo Regimento Comum da rede de ensino e pode ser elaborado um Regimento Interno ou Estatuto, que preveem normas, regras e algumas providências.

Como resultado, “[...] Os Conselhos de Escola podem desempenhar as seguintes funções: consultiva, deliberativa, normativa e fiscal. [...]” (ANTUNES, 2008, p. 22). A natureza consultiva não lhe outorga tomar decisões. Em consequência, ele é apenas consultado e pode sugerir soluções que poderão ser encaminhadas à direção. Já a deliberativa concede-lhe mais força de atuação e poder na escola. Essas afirmações parecem não ser esclarecedoras, mas, a autora afirma que ao colocar em prática, essa explicação tem sentido, pois, há uma diferença fundamental entre decidir ou simplesmente opinar sobre a aplicação de verbas.

Além disso, **discutir** e **arbitrar** critérios e procedimentos de avaliação relativos ao processo educativo e à atuação dos diferentes segmentos da comunidade escolar tem mais peso do que somente discutir sobre essa questão. Quando se **delibera** quanto à organização e ao funcionamento geral da escola, a responsabilidade é maior do que quando de **opina** ou se **presta assessoria** à Direção da escola nesse sentido. Dependendo da natureza do Conselho de Escola, pode-se afirmar que a participação de alunos, pais, professores, funcionários e comunidade escolar como um todo será maior ou menor, mais efetiva ou mais formal. (ANTUNES, 2008, p. 23, **grifos da autora**).

Para ilustrar, a autora faz uma comparação com os poderes legislativo e judiciário, em que o primeiro cria as leis (o conselho) e o judiciário (a direção) acompanha sua execução, julgando e garantindo que sejam cumpridas. “[...] Isso não significa que a direção encaminhará sozinha as decisões. Democracia implica também se co-responsabilizar com os compromissos assumidos, acompanhar, fiscalizar e avaliar as ações.” (ANTUNES, 2008, p. 24). O papel político do Conselho como instância deliberativa e coletiva é fundamental, não negando as

responsabilidades dos cargos da escola, mas, que pode contribuir com elas. Não é necessário que todos façam tudo, mas sim, que todos decidam juntos, contribuindo para que a democratização e a autonomia da escola sejam alcançadas.

O CE torna-se uma importante ferramenta, quando se busca a gestão democrática e é preciso ter clareza que a democracia significa uma prática que se aprende ao colocar em prática.

Pais e alunos têm muito a contribuir com a construção de uma escola pública de melhor qualidade. Eles têm muito a contribuir na definição e controle das políticas educacionais adotadas nos municípios e estados. O primeiro grande passo é se predispor a participar. Depois, todos estarão junto no longo caminho de aprendizagem que será percorrido. (ANTUNES, 2008, p. 35).

A autora aponta que a escola precisa abrir suas portas à comunidade a partir dos problemas vividos por ela. Os pais passam a compreender a vida escolar e a melhorar a qualidade da sua participação e, em consequência, a da escola, sendo que, uma das tarefas do CE é capacitar esses segmentos a participar cada vez mais.

As pautas (relação dos assuntos a serem discutidos) das reuniões do CE devem ser veiculadas (propagadas, informadas, comunicadas) com antecedência para que os membros saibam os itens que serão abordados e possam sugerir assuntos. Para a definição dessa pauta é importante que haja um caderno para registrar os assuntos, verificar as prioridades tendo em vista os objetivos do PPP da escola (ANTUNES, 2008). Após as reuniões, um importante documento é a ata, registrando com clareza os fatos ocorridos.

Se forem registradas todas as ocorrências, as propostas e as decisões tomadas em cada reunião, ficará mais fácil controlar o que acontece e pressionar a fim de que as decisões sejam cumpridas. Quando algum membro do C.E. faltar a uma reunião, poderá saber o que ocorreu por meio da leitura da ata. Além disso, as atas permitem recuperar a história do Conselho de cada escola e avaliar seus avanços e recuos. (ANTUNES, 2008, p. 48).

A autora destaca que para ser alcançada a participação de todos os segmentos, a dinâmica das reuniões merece atenção e estudo, não deve ser improvisada. Devem ser refletidas as características do grupo, o contexto social, as experiências e as identidades dos participantes. Essa dinâmica não deve ser direcionada contra o projeto político-pedagógico, ao contrário, deve focar a capacidade de motivar o desempenho ativo nas atividades, tendo também um responsável por organizar a reunião do CE. Para isso, Antunes (2008) sugere a criação de comissões ou equipes para as diferentes tarefas, num trabalho integrado, discutido e conhecido por todos.

Outra questão refere-se à representatividade dos pais, já que esse segmento não está na escola com a frequência dos demais.

[...] Uma forma de contar com a participação deles é aproveitar as reuniões de pais que a escola promove bimestralmente para prestar contas de seu trabalho em relação à avaliação dos alunos e incluir ali os itens da pauta da reunião do Conselho para que sejam discutidos. [...] (ANTUNES, 2008, p. 78).

Dependendo do nível de articulação do Conselho, pode ser agendada outra data específica para essa discussão. Nisso, a comunicação entre os segmentos da escola proporciona condições para o espaço democrático, podendo ser organizado de diferentes formas. Por fim, a autora aponta que cabe submeter o CE a uma avaliação pela comunidade escolar a fim de apontar os erros e os acertos para que a atuação do colegiado seja aperfeiçoada.

Por fim, percebemos que num longo período da história do Brasil (516 anos), a escola pública ainda é recente, pois, sua expansão ocorreu na metade do século XX. Nesse período, a escola passou da instrução religiosa para o trabalho, em razão da necessidade de mão de obra.

De acordo com os estudos realizados, entendemos que a função social da escola é a construção e socialização de conhecimentos (OLIVEIRA, 2013), a de possibilitar a construção de novos saberes, a qualificação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania (GANZELI, 2011).

Nesse contexto, a forma de organização da escola funciona com a dinâmica organizacional e os participantes ativos no processo de gestão (a organização, a própria gestão, a direção e a cultura organizacional) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Para explicitar a organização e a gestão escolar, nessa pesquisa ancoramo-nos na concepção democrático-participativa, pois, constitui-se na participação de todos os membros na busca pela tomada de decisão. É nesse ínterim que a participação dos pais na escola faz sentido, seja, na reflexão, construção, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico (VEIGA, 1998) ou na participação no Conselho de Escola (ANTUNES, 2008).

Após refletir sobre a trajetória da escola pública brasileira, sua função social e sua organização de modo a destacar a importância dos pais na escola, desenvolveremos no capítulo seguinte a reflexão sobre a gestão escolar. Para isso, partimos do conceito de administração escolar para atingir aquele mais discutido, o da gestão democrática.

3 A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. (PARO, 2012, p. 24).

Reconhecida a trajetória da escola pública brasileira, entendemos como necessário refletir sobre a teoria da administração escolar e a gestão democrática para compreender a participação dos pais na gestão da escola. Com esse objetivo em vista, abordaremos neste capítulo a concepção de administração escolar como construção histórica, a mudança de terminologia (de administração para gestão escolar) e a participação dos pais dos alunos nesse processo. Semelhantes categorias foram tomadas como diretrizes, de modo a não perder a cronologia de pensamento dos autores a respeito da administração escolar.

3.1 Trajetória da administração escolar no Brasil

O estudo da administração escolar está associado à explosão organizacional da Revolução Industrial que influenciou o desenvolvimento de teorias clássicas na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, houve a busca de importação dessas perspectivas teóricas e esforços de criação de soluções teóricas e metodológicas. Com esta exportação da teoria, não foi estabelecida uma relação com o contexto local, mas, houve a identificação com os movimentos políticos e de redemocratização nas décadas de 1970 e 1980 (SANDER, 2007).

O autor concentra a discussão da administração em três grandes períodos históricos: Brasil Colônia, Brasil República e Brasil Contemporâneo. Durante o período colonial até o início do século XX, o enfoque da organização e da administração foi meramente jurídico, normativo e vinculado à influência europeia (Portugal e França). Tal fato se deve à globalização associada aos processos de expansão e mundialização econômica, política e cultural, o que caracterizou a trajetória educacional e administrativa no Brasil.

Nesse período, “[...] a educação tinha pouca importância para os colonizadores e para a população em geral e, conseqüentemente, não se prestou suficiente atenção à sua administração. [...]” (SANDER, 2007, p. 20). Durante o Império e a Primeira República é difícil identificar estudos sobre a administração. O enfoque jurídico foi influenciado pela Igreja Católica Romana e posteriormente pelo positivismo, visto que durante todo o período colonial a influência educacional foi dos padres da Companhia de Jesus.

No período republicano, Sander (2007) divide o conhecimento da administração pública em quatro fases: organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural. A organizacional foi marcada desde a I Guerra Mundial até a Revolução de 1930, tendo como marco a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE – 1924) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Foi dado espaço à teoria de Lourenço Filho e instalada uma organização com enfoque tecnoburocrático e como afirma Sander (2007, p. 31-32),

Os estudos brasileiros dessa fase preocuparam-se, em grande parte, em caracterizar a situação da administração pública em termos de concordância ou discrepância entre o comportamento observado e os princípios da administração científica, industrial e burocrática [...]. Em geral, os estudos eram descrições exploratórias da realidade, com pouca explicação dos fatos e insuficiente preocupação teórica. Essas descrições exploravam o nível processual da administração, relegando ao plano secundário o nível de ação política. Ênfase especial era dada às características organizacionais da administração, com reduzida atenção ao papel dos fatores econômicos, políticos e culturais sobre o comportamento administrativo.

Lourenço Filho ratifica, com suas publicações, esses dados informativos (1972²²). Sua preocupação era a adoção de medidas que atuem na direção da solução dos problemas que caracterizam a administração pública. Sua publicação foi um marco fundamental na década de 1960, período em que se destacam também Teixeira (1961; 1968; 2007²³) e Ribeiro (1968; 1978) como precursores na construção do pensamento administrativo.

Lourenço Filho (1972) buscou trazer uma nova teoria com uma série ordenada de generalizações, a procura de explicar fatos e situações. Aponta que a ação de administrar, de ministrar e de servir, passou a ser compreendida como a de congregar pessoas, distribuindo-lhes tarefas e regular-lhes as atividades, para produzir e servir aos propósitos gerais. Essa ação administrativa precisa organizar uma empresa, fábrica e sistema escolar com a distribuição de **níveis de autoridade** e de **esferas de responsabilidade**. Assim, define o conceito de administração “[...] como ação de prever, organizar, graduar níveis de responsabilidade, dirigir, coordenar, informar e verificar.” (LOURENÇO FILHO, 1972, p. 35).

Para Lourenço Filho (1972, p. 19) a educação depende da conformidade das condições sociais e os serviços escolares “[...] existem em razão do que desejem os pais, esperem os vizinhos, os centros de trabalho e mais instituições; ou, afinal, segundo aquilo que cada comunidade em conjunto admita como útil, justo e necessário, na formação e orientação das novas gerações.” É dessa maneira que os papéis sociais das escolas são determinados para que possam satisfazer as exigências da comunidade e, quanto mais unificados se tornarem

²² Esta obra é a 6ª edição do livro cuja 1ª publicação foi em 1963.

²³ Esta obra é a 3ª edição do livro cuja 1ª publicação foi em 1936.

esses interesses, mais unificados os serviços do ensino. A família como uma das instituições básicas que coordenam o trabalho nas escolas, constitui-se um problema fundamental,

[...] e da maior relevância, em nossa época, dadas as variações aceleradas que a vida social tem apresentado e apresenta. Fazendo mudar as concepções de vida e, conseqüentemente, os valores sociais e morais, essas variações acentuam a atividade crítica do público em relação ao trabalho das escolas, quaisquer que elas sejam, como também a de certa parte do público em relação às próprias normas e princípios da Organização e Administração do ensino, em geral. (LOURENÇO FILHO, 1972, p. 60).

Essas variações aceleradas referem-se às transformações ocorridas nas primeiras décadas do século XX, porque para atendê-las foram criadas novas atividades curriculares e multiplicação de estabelecimentos peri-escolares²⁴. Reclama-se, então, que a escola realize um trabalho de sentido social, uma comunicação viva e direta entre instituições escolares e órgãos representativos locais, especificamente, a comunidade próxima.

Por essa razão o autor ressalta a importância da relação do trabalho escolar com as famílias dos alunos, visto que, alguns pais, que não tiveram determinada formação, desconhecem a natureza de alguns recursos na formação do adolescente. Assim,

Reuniões freqüentes de grupos de pais; entrevistas pessoais em determinados casos; circulares impressas ou mimeografadas em que se exponham de modo simples e claro os recursos com que conte a escola, seus planos e cursos, são providências como que elementares para o intercâmbio a desejar-se. Quando isso se faça, os pais sentir-se-ão menos alheios às tarefas que os mestres realizem, compreendendo que as escolas não representam apenas um empreendimento do governo ou de instituições privadas, mas centros de trabalho educativo em que a cooperação da família se torna indispensável. (LOURENÇO FILHO, 1972, p. 144).

Por meio desse esforço democrático é que se pretende analisar, revistar e reinterpretar as expectativas sociais (LOURENÇO FILHO, 1972). Pensando nesse aspecto, ao visualizar os dias atuais, nota-se que novas variações aconteceram, o que reforça ainda mais a necessidade da participação dos pais dos alunos dentro da escola.

Outro precursor na construção do pensamento administrativo foi Teixeira (2007, p. 222) que, embora levantasse críticas a alguns aspectos da administração da educação, mostrava-se otimista em relação à capacidade de a escola mudar a sociedade e apontava que,

²⁴ Durante a Reforma do Distrito Federal (1927-1930) Fernando de Azevedo fez constar no Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933 instituições auxiliares para reorganizar a escola primária: Serviço de Obras Sociais Escolares Peri-escolares e Post-escolares, visando à reorganização da escola em bases de comunidade social de trabalho em cooperação e articulação com o meio social por todas as medidas que tendam a estender seu raio de ação educativa e a tornar estreita a colaboração entre escola, família e outras instituições sociais." SOUZA, Rosa Fátima de. Ressonâncias da escola nova no ensino primário paulista. In: Congresso Brasileiro de História da Educação: O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, V, 2008, São Cristóvão-SE: Universidade Federal de Sergipe (UFS); Aracajú-SE: Universidade Tiradentes (UNIT), 2008. p. 1-15.

“Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no País a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública.”

Teixeira (1968) diferentemente de Lourenço Filho (1972) não teve a preocupação em construir uma teoria, mas de pontuar suas preocupações enquanto atuava como Secretário de Educação. Seu pensamento pode ser identificado em três ideias principais. A primeira é que a administração escolar é polarmente oposta à administração industrial, devido a sua concepção e natureza, tendo em vista que a administração escolar tem como especificidade a obra educativa, como alvo supremo o educando, enquanto que a tarefa da indústria visa à produção de materiais, tendo como alvo o produto material.

A segunda ideia é que somente o educador/professor pode fazer administração escolar, considerando que ela representa uma carreira especial, deve ocorrer por meio de curso especializado e com experiência de trabalho. A terceira ideia é a descentralização do administrador como uma forma democrática para que as escolas possam constituir-se em órgãos autônomos. Nessa descentralização, o autor classificava a administração como função subordinada em que, “[...] da célula da classe, onde está o professor realizando a obra completa de educação, saem as três grandes especialidades da Administração Escolar: o **administrador** da escola, o **supervisor** do ensino e o **orientador** dos alunos.” (TEIXEIRA, 1961, p. 48, **grifo do autor**). Aquele com maior capacidade administrativa deve naturalmente ser administrador, aquele com qualidades para o magistério deve ser supervisor ou professor e aquele que tenha aptidão para guiar, compreender, entender os alunos deve ser o orientador.

Teixeira (1961) reconhecia que essas especializações do administrador eram oriundas da sala de aula (dos professores). No entanto, aponta que “[...] pela ausência de professores “competentes” para atender à demanda crescente por escolas, é que a administração se fazia necessária.” (MAIA; RIBEIRO; MACHADO, 2003, p. 7). Essa concepção foi tratada como um “pecado anisiano” ao entrever que os administradores eram uma “elite escolar pensante” para suprir as necessidades da carência da formação de professores. Os autores indicam que Teixeira se redime ao tratar da natureza e da função da administração escolar, como inerente aos professores, além de associá-la à tarefa educativa.

O administrador escolar não é um capitão mas um mediador-inovador, [...] a tentar coordenar e melhorar um trabalho de equipe de peritos de certo modo mais responsáveis do que ele próprio pelo produto final da escola ou do ensino. Se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar. (TEIXEIRA, 1968, p.17).

O essencial para Teixeira (1961) era a democratização para proporcionar a abertura das oportunidades através da autonomia que deveria permear todo o sistema, desde o

professor ao diretor. Com base nesse pensamento foram emergindo estudos sobre a organização das escolas, como forma de criar uma espécie de cérebro coletivo para que a escola não se tornasse mecanizada.

Tanto Lourenço Filho como Teixeira tiveram proximidade profissional e apresentavam três inquietações: a de **organizar** que corresponde ao bem dispor de elementos, a de **administrar** que significa regular as esferas de responsabilidade e os níveis de autoridade e a **administração**, que é a caracterização e o relacionamento entre todas as partes.

Sander (2007) argumenta que frente aos acontecimentos da administração da época, a dimensão humana da administração funcionou como uma limitação, embora o caráter pioneiro dos estudos, tenha influenciado decisivamente na construção do conhecimento.

Ainda nesta década, outro precursor foi Querino Ribeiro. Diferentemente de Teixeira, não falava especificamente do professor, mas sim que

[...] a Administração, como campo de estudo e meio de ação se funda: na racionalização do trabalho individual, elevada ao nível das situações em que os **grupos humanos** operam em divisão do trabalho e tomam consciência das responsabilidades, dificuldades e riscos crescentes que os empreendimentos apresentam quando se caracterizam como **grande empresa**. (RIBEIRO, 1968, p. 30, **grifo do autor**).

Para Ribeiro (1968), a Filosofia e a Política da educação estabelecem os fins e a administração serve como meio para viabilizar tais objetivos, como mostra os quatro princípios. O primeiro é que administrar uma escola é semelhante a administrar uma empresa, já que considera que a administração como meio e não fim em si mesma. O segundo princípio é de que a empresa se legitima pelo desempenho de uma função social, em razão de que ela tem uma provável clientela, tem utilidade e algo a atingir. O terceiro princípio sinaliza que cabe ao administrador motivar a equipe que não trabalhe somente pela sua subsistência e o último princípio sinaliza que a sobrevivência socialmente útil da empresa depende do acompanhamento pela própria empresa do progresso de suas respectivas técnicas, o que direciona para um alerta aos cuidados quanto os processos e técnicas. Isso mostra que Ribeiro focava a administração empresarial, com uma concepção de teoria explícita, mas não mencionou as funções para cada um dos profissionais ali presentes.

Em decorrência, Lourenço Filho, Teixeira e Ribeiro fizeram parte da denominada fase organizacional no período republicano. Até esse momento (BRUNO, 2015), a administração era pensada a partir da realidade interna da empresa, com ênfase na hierarquia, nas regras e nas disciplinas rígidas, com a preocupação na padronização do desempenho humano, rotinizando as tarefas para viabilizar as decisões e comportamentos individuais.

A fase seguinte, a comportamental, compreendeu desde o início da Segunda Guerra Mundial, quando se instalam os estudos sobre o comportamento administrativo no setor público, na empresa e na educação, com foco na administração empresarial (SANDER, 2007). Esses fatos demonstram que o cenário se modificou. Nas décadas de 1950 e 1960, com a internacionalização da economia, como todos os tipos de organizações se estreitam, a prática da gestão tornou-se mais complexa com necessidade de administrar não só os conflitos entre classes, mas as disputas intraclasses capitalistas (BRUNO, 2015).

Nessa fase, a publicação de Alonso (1976) é considerada por Sander (2007) como um clássico. Para a autora, a função social da escola corresponde a uma forma de ajustar-se às necessidades de desenvolvimento industrial, em que,

Embora a função social da escola permaneça basicamente a mesma, assume características diversas através do tempo e do espaço. Considerada a característica dinâmica das sociedades modernas, é fácil compreender o estado de perplexidade em que se encontra a escola ao tentar propor e justificar os seus objetivos. O compromisso da escola atual é essencialmente com os valores definidos a partir do desenvolvimento científico e tecnológico presentes, os quais questionam a validade de formulações menos práticas, ainda que mais comprometidas com a natureza essencial do homem. O que se requer nesta sociedade é basicamente o indivíduo apto a enfrentar situações as mais variadas, imprevisíveis, para as quais deve dispor de uma flexibilidade tal que lhe permita efetuar respostas rápidas, já que, é impossível tê-las prontas. A fim de se encaminhar para um objetivo dessa ordem, a escola atual precisa rever toda a sua estrutura, todo o seu sistema de trabalho e mesmo os papéis definidos tradicionalmente. (ALONSO, 1976, p. 146).

A autora defende que o problema da escola brasileira é de falha de natureza administrativa que precisa, necessariamente, de uma ação organizada e planejada por pessoas qualificadas. Além disso, Alonso (1976, p. 154-155) aponta que,

O diretor não pode ser visto hoje como mero aplicador de leis ou provedor de recursos materiais para a escola, deve antes ser pensado como criador de novas atitudes, o estimulador do progresso e o mediador na solução de problemas e dificuldades dos vários elementos da escola. O equilíbrio da organização escolar deve ser o objetivo máximo da ação administrativa do diretor. Para tanto, deve preocupar-se com os aspectos materiais da organização e do funcionamento da escola, e com os aspectos psicológicos e sociais que asseguram uma melhor condição de trabalho aos professores e maior aproveitamento para os alunos. Manter um clima de harmonia e participação entre esses elementos é condição para assegurar a eficiência do trabalho educativo. [...]

O conteúdo dessas ponderações indica que, na década de 1970, houve a preocupação de definir a função administrativa, interpretando-a como instrumento imprescindível para a realização dos objetivos propostos, a qual não devia ser vista como fim, mas, como meio da organização tendo o diretor como responsável geral e implementador dos objetivos (ALONSO, 1976). A autora diferencia algumas definições, como função e papel, em que a primeira corresponde a fatos de um sistema e o segundo define um conjunto de

expectativas aplicáveis ao ocupante particular. Considera que a administração é a função que atende aos objetivos da ação administrativa para a determinada escola, “[...] como o instrumento de realização dos objetivos educacionais propostos para a escola em geral e, para determinada escola em particular.” (ALONSO, 1976, p. 130).

A autora ressalta uma teoria que seja generalizável, válida universalmente e define a eficiência como um processo e a eficácia como resultado. Assim, a administração escolar compreende um conjunto de funções específicas para a organização e direção do trabalho escolar. Neste ínterim, defende o diretor como responsável para que o resultado da escola seja alcançado, ressaltando-o como o cérebro da administração escolar (ALONSO, 1976).

Dessa forma, tanto Lourenço Filho (1972) como Alonso (1976) argumentam que na escola existe o aluno que é diferente do produto da fábrica, mas assemelham a escola à empresa em seu modo de administrar. Alonso (1976, p. 171) ressalta que

[...] O objetivo principal da administração escolar passa a ser interpretado como sendo o de assegurar o equilíbrio interno e externo da organização escolar, mantendo, para tanto, estreita relação com o meio ambiente. Para que possa desempenhar adequadamente a sua função, o administrador precisa olhar a escola como um conjunto organizado onde atuam diferentes forças que devem ser ordenadas e controladas de modo a permitir o alcance dos objetivos pretendidos.

Alonso (1976) avalia que o papel do diretor é de um líder do corpo docente, tendo entusiasmo e interesse pelo progresso do ensino, estimulando o trabalho das equipes e assegurando as condições básicas para um desempenho efetivo das funções essenciais. Cabe, portanto, o conceito de **liderança**, que aparece primeiro com Lourenço Filho (1972) e depois em Alonso (1976). Para a autora,

[...] Liderança é aquele comportamento que garante a iniciação de uma nova estrutura" ou "procedimento" necessário ao alcance dos objetivos da organização, ao passo que o comportamento do administrador pode ser identificado com a "utilização de estruturas" e "processos" existentes em direção aos objetivos estabelecidos. Portanto, a administração é vista como uma força de estabilização, enquanto a liderança, como força de inovação ou renovação. [...] (ALONSO, 1976, p. 152).

Há uma tendência entre os autores de associar liderança com os fins e administração com os meios. Segundo a autora, isso não parece uma solução razoável, assim como a separação dos componentes. Ela afirma que as principais funções da administração escolar voltaram-se para a organização, para a direção do trabalho escolar, para a liderança do desenvolvimento de atividades, para o estímulo do comportamento humano, para o controle dos resultados. Tudo com valor social (ALONSO, 1976).

Essa foi a concepção da administração escolar que predominou na fase comportamental. Em seguida, como consequência da Segunda Guerra Mundial surge a fase desenvolvimentista (SANDER, 2007), cujo enfoque resultou da exposição de pesquisadores e executivos norte-americanos e a necessidade de organizar e administrar os serviços de assistência técnica e financeira no pós-guerra. A lógica econômica que caracterizou esse movimento foi impulsionada pelas agências de assistência técnica, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

A última fase, a sociocultural, foi concebida pela intersecção de contribuições conceituais e analíticas das ciências sociais afinadas com a cultura brasileira. Paulo Freire foi o protagonista mais influente do pensamento crítico, reconstruindo a pedagogia das relações de dominação e os ideais de libertação das teorias das relações econômicas e políticas internacionais, correspondendo a uma fase em que os estudiosos começaram a ensaiar novas perspectivas conceituais. É importante analisar a conjuntura histórica que desenvolveu o enfoque da ciência social, com três fatores importantes: “[...] a ação das entidades da sociedade civil organizada; o desenvolvimento dos estudos de pós-graduação em educação; e o apoio da cooperação internacional.” (SANDER, 2007, p. 54-55).

Tal encadeamento socio-histórico ocorreu nas décadas de 1960 e 1970 com a fundação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o desenvolvimento de trabalhos significativos organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Para Sander (2007) o objetivo dessa fase foi responder às exigências econômicas, políticas e culturais do Brasil.

Nesse cenário, um traço transitorial para a administração contemporânea significou a publicação de Alonso (1976), já arrolada. Consequentemente, adentramos no período contemporâneo, quando a administração evoluiu do caráter executório para o decisório (SANDER, 2007).

[...] No Brasil, testemunhamos essa evidência a partir de meados da década de 1970 até meados dos anos 1990, em que o campo educacional foi alvo de permanentes pressões conjunturais, provenientes dos processos de abertura democrática, das lutas sindicais, dos movimentos sociais e dos primeiros influxos neoliberais da mundialização da economia e de toda atividade humana. [...] (SANDER, 2007, p. 61).

Esse amálgama de acontecimentos evidencia o interesse pela reconstrução do campo da gestão da educação e o surgimento de inúmeros paradigmas conceituais, como o do consenso e do conflito, o do processo político em oposição ao processo tecnocrático, o da

administração como prática social transformadora, o da educação como fator de produção econômica e o da administração como processo democrático em oposição ao burocrático.

É com base nesse último paradigma, já no início da década de 1980, que a perspectiva democrática da gestão foi valorizada (FÉLIX, 1984; PARO, 2012²⁵), paralela ao período de democratização do país abordado anteriormente.

A pretensão dos dois autores foi valorizar o pensamento crítico e adotar a participação como estratégia político-pedagógica, o que passou a ocupar espaço nos estudos e publicações da área. Nessa direção, eles defendem a administração escolar como instrumento para a transformação da sociedade capitalista. Félix (1984, p. 34-35) aponta que

A evolução da administração e a relevância que ela adquire ocorrem simultaneamente à expansão do capitalismo, pois a relação entre ambos é reciprocamente determinada. Com o surgimento do modo de produção capitalista, quando se dá a substituição progressiva do artesanato com seus ofícios independentes, pela manufatura, são criadas as condições para conjugar esta forma de produzir com a expansão do capitalismo. A partir da manufatura o capital cria uma forma produtiva nova, pois reúne os trabalhadores, obtendo através da cooperação que entre estabelece uma força coletiva, e também os divide organizando sua atividade produtiva em operações parceladas, cujo resultado não é um produto, mas parte dele.

Para a autora, essa interpenetração da administração empresarial na escolar operou-se de forma equivocada e, por isso, buscou investigar a relação com a intencionalidade de criticar as influências do modo de produção capitalista, não focando na escola em si, mas no Sistema Educacional Brasileiro. A administração escolar adotou a orientação empresarial de elaborar estruturas organizacionais e critérios de avaliação. Contudo, para a autora, considerar a administração de empresa como uma teoria generalizável que pode ser aplicada na prática da maioria das organizações funciona como um empecilho, porque os objetivos de cada organização se modificam (FÉLIX, 1984).

Em concordância, Paro (2012) conclui que na escola não se generaliza o modo de produção capitalista e que a administração escolar precisa buscar na sua natureza os meios para atingir os fins visando à transformação social, a qual deve estar comprometida com a superação da maneira como a sociedade se encontra organizada, já que

No atual contexto da sociedade capitalista em que vivemos, a transformação social precisa ser entendida num sentido que extrapole o âmbito das meras “reformas”, de iniciativa da classe que detém o poder, e que visam tão somente a acomodar a seus interesses os antagonismos emergentes na sociedade. Em seu sentido radical, a transformação social deve estar comprometida com a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada. [...] (PARO, 2012, p. 106).

²⁵ Esta obra é a 17ª edição do livro, cuja 1ª publicação ocorreu em 1986.

Paro (2012), que estava preocupado com os fins, procurava desvelar a quem a administração estava servindo. Ele examina que o conceito de administração escolar como uma “[...] atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social. [...]” (PARO, 2012, p. 162). Também, em concordância, Ganzeli (2011, p. 9) defende que “[...] é de fundamental importância para a administração escolar a delimitação clara dos fins que a escola deve alcançar, pois são eles que orientarão suas ações, bem como os meios para realizá-las.”

Corroborando o pensamento de Félix (1984), Paro (2012) considera que a administração escolar não pode usar como base a empresarial, dado que seu processo de produção pedagógico é diferente do de produção fabril. Assim,

A gestão de uma unidade escolar é um trabalho complexo, pois ali é o espaço do passado, do presente e do futuro. Do passado, porque carrega as marcas históricas de uma sociedade e de cada sujeito envolvido no processo. Do presente, uma vez que é espaço de formação e vivência diária de educadores e educandos inseridos no contexto da atualidade. Do futuro, na medida em que participa ativamente da reprodução e transformação da sociedade. (GANZELI, 2011, p. 9).

Segundo Paro (2012), como atuante na gestão escolar, o diretor possui duas funções inconciliáveis, a de educador, cuidando dos objetivos da escola e a de gerente, o último responsável pela instituição que deve cumprir as ordens emanadas dos órgãos superiores. Essa segunda função ocupa considerável tempo do diretor com formalidades burocráticas. Como consequência, ele se vê entre duas pressões: de um lado, os professores, o pessoal da escola, os alunos e os pais reivindicando a melhoria do ensino e de outro, o Estado, preocupado com o cumprimento das leis e regulamentações, evitando que quaisquer ameaças vindas dos primeiros atinjam seus interesses.

[...] O diretor escolar assume assim o papel de “preposto” do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses; estes, embora na esfera da ideologia se apresentem como sendo de toda a população, bem sabemos que constituem interesses da classe que detém o poder econômico na sociedade. [...] (PARO, 2012, p. 176).

Ao tratar da natureza do processo de produção pedagógico na escola, na década de 1980, Paro (2012) menciona a **participação** como essencial para a transformação social.

Ao argumentar sobre esse conceito, estabeleceu cinco princípios como pressupostos básicos para uma administração escolar que visem à transformação social. O primeiro, a especificidade da administração escolar, relaciona-se diretamente ao papel que a escola passa a assumir com a acumulação das massas trabalhadoras. Em decorrência, a busca

por essa especificidade fundamenta-se nos objetivos educacionais oriundos dos interesses da camada da população.

No segundo, Paro (2012) aponta que a racionalidade social considera que a escola deve estar comprometida com dois tipos de racionalidade, a interna e a externa. A primeira existe em função dos objetivos pré-determinados que transcendem os limites da escola, atingindo a racionalidade externa, determinada historicamente, porque atende aos interesses dos grupos sociais (da classe trabalhadora). Uma administração que esteja preocupada com os interesses da comunidade buscará suas aspirações, criando mecanismos que possibilitem a expressão e participação dos membros da comunidade na escola (PARO, 2012).

O terceiro princípio aponta que a racionalidade interna na escola busca sair das intenções e ir para o nível da práxis, para a efetivação dos fins e concretizar seu caráter de transformação social. Isso significa que a racionalidade externa possui dependência direta com a racionalidade interna da escola.

O quarto princípio fala da participação coletiva (PARO, 2012), que se justifica na superação da ordem autoritária do diretor da escola, implicando a participação dos diversos setores da escola e da comunidade, numa gestão cooperativa. A participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade fundamentam a característica para a Administração Escolar democrática, sendo necessária a coordenação do esforço humano coletivo. O autor explica ainda que

A “coordenação” do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-administrativo, alunos e pais, fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola. É por meio dela que são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não se concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativos de todos. É necessário, entretanto, que essa representação seja realmente autêntica e que estejam sempre funcionando adequadamente os mecanismos mais eficientes de expressão das ideias e de intercâmbio de informações. (PARO, 2012, p. 212).

Sobre a participação dos pais dos alunos, Paro (2012, p. 213) insiste que

Parece não haver dúvidas de que a escola deve cada vez mais envolver os pais de alunos e a comunidade em geral em suas atividades. Na realidade, entretanto, há uma quase total ausência de participação da comunidade nos assuntos da escola, principalmente no que diz respeito às camadas sociais mais pobres, precisamente aquelas que talvez pudessem mais se beneficiar de um contato mais estreito com a escola, pelo menos em termos de orientação a respeito do desempenho de seus filhos no ensino. [...].

Entendemos como fundamentais esses argumentos sobre a importância da participação dos pais dos alunos na escola, embora tenhamos clareza de que a participação desse segmento ainda represente uma dificuldade enfrentada pela escola.

Paro (2012) pondera que a participação dos pais na escola depende também de questões ligadas às condições precárias de vida, visto que uma longa jornada de trabalho impossibilita sua presença nas reuniões. No entanto, é nesse momento que percebemos a necessidade de que a administração escolar busque trabalhar junto a essas famílias.

Paro (2012, p. 214) questiona, “[...] Se esta situação afasta a maioria dos pais da escola, mesmo quando se trata apenas de reuniões com professores, o que não dizer, então, das dificuldades para que esses pais venham a participar efetivamente da administração da escola?” Deste modo, “As vantagens de uma Administração Escolar participativa, em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente. [...]”.

O quinto elemento proposto por Paro (2012) aponta algumas considerações das condições concretas que a administração escolar encontra na condução democrática das atividades na instituição escolar, como o despertar de uma vontade coletiva, o esforço humano coletivo, as alternativas colegiadas de administração e um longo processo de mudança.

Ao buscar identificar como a gestão escolar foi constituída historicamente, identificamos que ocorreram diversos movimentos e influências de outros países. Nessa trajetória da administração escolar, percebemos que sua constituição teve grande influência da administração empresarial e que, o princípio da administração empresarial abordado pelos autores e foi aos poucos diluído dentre as discussões. Frente a isso, abordamos no item seguinte a transição de terminologia da administração escolar para a gestão escolar.

3.2 Mudança na concepção de administração escolar para gestão escolar

Após o fortalecimento da teoria da administração escolar no Brasil, inicia-se outro período, o do processo de reformulação educacional. No contexto dos anos 1990, Bruno (2015²⁶) aponta que a reorganização capitalista não é um fenômeno novo, mas adquiriu ritmo acelerado nos anos 1970 por conta da globalização da economia. Em razão desse processo, a autora avalia que as transformações que ocorreram na esfera econômica acompanharam mudanças nas estruturas de poder.

Como os mecanismos de poder desta nova estrutura são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática de antes, a aparência por ela assumida é a de uma democracia participativa. A ideia de participação perpassa as novas formas de controle social tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho. (BRUNO, 2015, p. 27).

²⁶ Esta obra é a 11ª edição do livro, cuja 1ª publicação foi em 1997.

Essa ideia de democracia participativa constituiu-se como mecanismo político para a descentralização funcional, ou seja, como formas de participação popular nas tarefas e nos escalões mais baixos da administração estatal. Essa descentralização contribuiu para a redução de gastos do Estado com serviços destinados à população de baixa renda. Contou também com estruturas comunitárias e parcerias do setor privado. A ênfase dada ao papel da comunidade foi a de formular propostas e encaminhar o Estado, mas, essa comunidade era constituída de múltiplos agentes, inclusive as empresas. O intuito dessa democracia participativa funcionava como um controle social, sendo visível a atuação das grandes empresas que, consciente do setor público, buscavam legitimar-se (BRUNO, 2015).

Nesse contexto, quando a educação deixa de ser vista numa perspectiva de direito e passa a ser considerada como um serviço a ser prestado, ou não, pelo Estado, emerge uma educação pública gerencial. Com os mecanismos de controle, a aparência assumida pelo sistema é a participação e a autonomia.

[...] Trata-se, entretanto, de uma participação controlada e de uma autonomia meramente operacional, aliás, necessária, pois é o que garante o atendimento às condições locais sem ameaçar a estabilidade de toda a rede, sob o controle da organização focal. Não se pode esquecer que participar de um dado processo social não significa controlar suas instâncias decisórias. (BRUNO, 2015, p. 38).

Em razão da reestruturação do trabalho e das novas técnicas de produção, a capacidade de pensar do trabalhador é o que se buscava explorar. Diante disso, a escola assumiu papel fundamental ao lado da família e do meio social, porque ela é uma das esferas de produção de trabalho.

As indicações do Banco Mundial para o Terceiro Mundo procuram canalizar os investimentos para as quatro séries do ensino básico, visto que esse investimento traz um retorno financeiro mais rápido, o que evidencia que o Brasil vem sendo pensado como economia predominantemente informal. Contudo, a escola não pode mais permanecer no controle social e econômico do capitalismo. Como resultado disso, os sistemas educacionais entraram em crise buscando se reestruturar. É necessário a descentralização administrativa para conferir mais autonomia às escolas e maior participação dos sujeitos envolvidos na tomada de decisão (BRUNO, 2015).

Nesse contexto de urbanização e reforma, chama a atenção a marcante transição conceitual num cenário de consolidação e reestruturação da administração escolar, observada principalmente nos textos acadêmicos produzidos no final da década de 1980 e início de 1990, substituindo o termo “administração escolar” por “gestão escolar”. Não é consensual a explicação dos autores sobre mudança de terminologia, mas há um predomínio da

interpretação que diz ser a gestão mais ampla e democrática, enquanto que a administração é específica e voltada para a empresa.

Maia (2008b) também demonstra em seus estudos que a recente história da administração da educação no Brasil teve influência, até meados da década de 1980, da administração de empresas. Além disso, como lhe faltou um referencial que permitisse a criação de um modelo de administração escolar voltado para as preocupações educacionais, as escolas utilizaram modelos desenvolvidos pelas empresas privadas.

Ao analisar os cadernos de administração escolar da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) no período de 1983 a 2000 (MAIA, 2008a), com o intuito de analisar a contribuição teórica da administração escolar, através das publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), concluiu que há a ausência de explicitação conceitual.

Assim, três momentos na análise das produções acadêmicas foram evidentes. O primeiro, no início da década de 1980, tratava a administração da educação com ênfase no aspecto político. O segundo, em 1986 insere o termo “gestão” nos textos acadêmicos e traz algumas alterações, como a modificação das atribuições do diretor, autonomia das escolas, processo de decisão coletiva, visando a promover a gestão democrática nas escolas. E o último, a partir da década de 1990, com a utilização desses dois termos, com conotações diferentes para designar um fato idêntico, no entanto,

[...] o primeiro foi associado às formas antidemocráticas de trabalho, ao individualismo, à hierarquia e à centralização das decisões; ao segundo designou-se a possibilidade de horizontalidade das relações, da coletividade, da participação e da descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares. [...] (MAIA, 2008a, p. 40).

Para a autora, a partir da década de 1990, os estudos passaram a utilizar o termo “administração escolar” com conotações negativas, como a hierarquização e organização autoritária e impositiva. Esse processo foi influenciado por um período de efervescência política e pela luta pela democratização do país. Pós-década de 1990, a terminologia congregou os dois termos, “administração” e “gestão”, sem provocar grandes efeitos na prática, mas evidenciando uma fragilidade conceitual.

Destaca-se também a pesquisa de Pereira e Andrade (2007) que revelou a existência de uma preocupação com a definição de uma nova identidade do administrador

educacional e a reconstrução de seu perfil político e técnico, por meio das publicações da RBAE²⁷. Os autores apontam que,

Posteriormente à década de 1980, esse quadro mudaria lentamente, sobretudo por força da construção realizada na RBAE, capaz de, a montante, dotar a disciplina de créditos simbólicos, politizando-a ou alçando-a ao pólo dominante da reflexão erudita (a teórica), e, a jusante, definir tanto o perfil técnico do administrador da educação quanto os valores e crenças, tácitas e explícitas, às vezes até ambíguas, dos agentes aptos e dispostos à inserção prática na administração da educação. A análise dos textos publicados na RBAE permite assegurar que isso é feito tanto pelos caminhos da politização como a partir daquilo percebido pelos protagonistas, e nos termos de um dos seus mais autorizados porta-vozes, o então presidente da ANPAE e editor da RBAE, Lauro Carlos Wittmann (RBAE, v. 10, n.1, p. 8), como a “construção teórica da administração da educação”. (PEREIRA; ANDRADE, 2007, p. 148).

Para Sander (2007, p. 65), “Além da recente contribuição da Revista da ANPAE, é importante destacar que a gestão democrática motivou cada vez mais estudiosos e é hoje a linha de pesquisa que acolhe o maior número de estudos e publicações no campo da administração da educação brasileira. [...]”. Além da produção da RBPAAE, o autor destaca levantamentos bibliográficos realizados nos bancos de dissertações e teses, como o estudo de Wittmann e Gracindo (2001) e de Souza (2006).

No estudo de Wittmann e Gracindo (2001) por meio de um estado da arte ao buscar sistematizar o conhecimento na área, mapeando as pesquisas na década de 1990, os pesquisadores classificaram os trabalhos em 11 categorias: direito à educação e legislação; escola, instituições educativas e sociedade; financiamento da educação; gestão da escola; gestão da universidade; gestão de sistemas educativos; municipalização e gestão municipal; planejamento e avaliação educacionais; políticas de educação; profissionais da educação; público e privado na educação, totalizando 922 pesquisas analisadas.

Souza (2006) analisou 514 trabalhos e os temas principais foram: diretor; gestão democrática; instrumentos de gestão; modelos de gestão; desafios da gestão escolar; conselho de escola; participação; concepções de gestão escolar; processos de gestão escolar; relações de poder; autonomia; cultura organizacional, estado da arte. Esses estudos apontam que, “[...] embora longe de constituírem uma revisão exaustiva da vasta produção acadêmica das últimas décadas, sinalizam um novo tempo na construção do conhecimento no campo da política e da gestão da educação no Brasil. [...]” (SANDER, 2007, p. 68).

Para Adrião e Camargo (2007, p. 68) o termo gestão passou a ser utilizado a partir da década de 1990 para caracterizar “[...] os processos de seleção e implantação de

²⁷ Quando criada chamava-se Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE) e posteriormente, passou a chamar Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE).

mecanismos e procedimentos para se atingirem os fins definidos [...]”, caracterizando a gestão como meio para atingir os fins, o que “[...] corresponderia aos aspectos relativos à definição dos fins ou objetivos de dado processo”. Os autores defendem concomitantemente a diferenciação entre tais termos, que vêm sendo utilizados na prática de modo semelhante.

Werle (2007) enfatiza que gestão se refere a processos, políticas e ações construídas no interior das escolas e que pode indicar uma dissociação entre a parte administrativa e a pedagógica, que deverá ser considerada devido à natureza educativa da, para interligar os processos administrativos e pedagógicos. Afirma que não há razão para distanciar, já que ambos são necessários para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Diante desses apontamentos, ao retomar o objetivo de compreender as percepções dos pais sobre sua participação na escola, percebemos que nessa trajetória não havia a preocupação de discutir a esse respeito. Não podemos deixar de ressaltar dois momentos que os pais foram mencionados, com Lourenço Filho (1972), ao apontar a família dos alunos como influenciadores dos alunos e pelo fato de que estão inseridos na mesma sociedade que a escola, trazendo assim, certa influência sobre ela. Depois disso, Paro (2012) ressalta a participação coletiva na administração escolar e é nesse momento que menciona os pais, já que a escola deve considerar as condições que a cercam, embora ele destaque que muitos nem sempre possam participar devido às condições econômicas.

No entanto, é válido ressaltar que o país passava por um período de mudanças diante das conquistas sociais. Pela necessidade de adequação, passou a ganhar relevância no cenário nacional aspectos relacionados à organização da educação, tal como a gestão democrática e sobre esse tipo de gestão da escola que abordamos no item seguinte.

3.3 A gestão democrática e a participação dos pais dos alunos na escola

Diante das mudanças ocorridas na educação pública brasileira, como a participação dos pais na escola, ficou claro que não bastava apenas ampliar a estrutura da escola para atender a nova demanda. Era necessário implementar mudanças para atender as novas concepções de educação e dos anseios da comunidade. Por essa razão, temos que considerar que a gestão democrática trouxe novas perspectivas e é um elemento importante para se conduzir as ações dentro da escola.

A nomenclatura da gestão democrática passou a ter amparo como princípio na organização do trabalho nas escolas públicas pelas legislações, na Constituição Federal de 1988 (CF/88) em seu Artigo 206 (BRASIL, 1988). Adrião e Camargo (2007) apontam sobre esse ineditismo do aparecimento da gestão democrática na Constituição Federal de 1988, na

qual, os grupos particulares (classe burguesa) se mostraram contra este tipo de gestão e, os grupos particulares relacionados às redes públicas (classe proletária) foram totalmente a favor. A solução encontrada foi a de destinar a gestão democrática para o segundo grupo, deixando com o caráter opcional para o primeiro grupo.

Oito anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996) reafirmou a gestão democrática em seu artigo 3º. Recentemente, a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) em seu artigo 2º confirma o princípio da gestão democrática como uma das diretrizes nos próximos 10 anos.

Percebe-se que essas três Leis federais asseguram como princípio e diretriz da educação a gestão democrática na escola pública. Para que ela ocorra efetivamente, as legislações apontam mecanismos de construção democrática, como a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, colegiados abordados com mais clareza no capítulo seguinte.

Ao encontro disso, a pesquisa realizada por Sposito (1990) tratou da luta pela gestão democrática como maneira de nortear os procedimentos no sistema educativo e possibilitar acesso aos serviços, buscando a qualidade do ensino. A demanda pela democratização da escola pública exigiria a aplicação de recursos e uma reforma administrativa, garantindo a descentralização e a desburocratização da máquina estatal. A gestão democrática deve garantir o direito de participação, tendo transparência nas decisões e processos participativos de discussão, pressupondo os direitos de cidadania e que essa gestão pode contribuir para a melhoria da educação, mas não isoladamente.

O fato de não ser isolada é que a gestão democrática é compreendida

[...] como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125-126).

Verifica-se que é necessária a participação de toda equipe escolar (gestores, professores, alunos e funcionários) e da comunidade num sentido bem mais amplo, para que realmente aconteça uma gestão democrática. Para construir um conceito sobre a gestão escolar democrática, o autor aponta que é preciso reconhecê-la como um processo político mais amplo do que as tomadas de decisão. Semelhante processo deve ser sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação para ampliar o domínio das

informações a todas as pessoas que atuam na e sobre a escola. Visando à construção desse conceito de modo coletivo, fica evidente que o sujeito deve ter acesso às informações que lhes são necessárias para compreender seu espaço de trabalho, podendo assim participar e avaliar para tomar as providências mais cabíveis (SOUZA, 2009).

Retomamos neste momento a concepção **democrático-participativa** de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que se baseia na participação entre todos e no envolvimento efetivo da equipe no desenvolvimento da vida escolar. A partir dessa concepção, podemos notar a relevância da participação dos pais na escola, levando em consideração que a participação assegura (ou não) a gestão democrática. Ao falarmos de gestão, imediatamente consideramos a figura específica do diretor da escola. Ressaltamos que, para que ocorra uma gestão democrática nas escolas, as atitudes e posicionamentos não devem partir apenas do diretor.

De acordo com Bruno (2015, p. 44),

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais.

Essa questão é importante como uma nova forma de organização da escola. Contudo, os sistemas de ensino nem sempre se encontram de “portas abertas”, tendo em vista que a condição mínima para a efetiva participação e uma democracia na gestão, tem sido o obstáculo entre a possibilidade e a realidade (SOUZA, 2009). Mesmo diante desse obstáculo, percebemos que os pais dos alunos devem estar envolvidos nas práticas a serem realizadas de, no, e do espaço escolar, como afirmam Garcia e Correa (2009, p. 226), a participação de pais na definição da proposta educativa, segundo a Lei, é um direito.

Além disso, o documento oriundo da Conferência Internacional de Educação em Genebra (1979) encomenda a participação como meio de aumentar a mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais; como forma de considerar aspirações e centros de interesses da população beneficiária, particularmente os grupos menos favorecidos; como democratização da educação e igualdade de oportunidades; como meio de evitar indiferenças dos beneficiários ou da comunidade em relação ao sistema educacional e de chamar a comunidade a participar por meio de suas organizações representativas (LE BOTERF, 1982).

No entanto, entendemos que o conceito de participação presente na Conferência Internacional de Educação em Genebra (1979), constitui-se como consultiva, no sentido que a participação ocorra como fiscalizadora do trabalho realizado nas escolas.

Le Boterf (1982) distingue três tipos de participação: **processo de informação**, supõe que as comunidades disponham de informações sobre os diagnósticos do sistema, a relação que possui com a comunidade, ao financiamento, programas e projetos; **de consulta**, além das comunidades serem informantes, reagem e expressam sua opinião; **partilha de poder**, exige condições mínimas do caso anterior, remetendo a procedimentos e estruturas de decisão. Além disso, o autor classifica a participação segundo o grau de iniciativa das comunidades, como: **participação espontânea ou voluntária**, rara e limitada de tempo; **a induzida**, frequente, quando a administração toma a iniciativa buscando a democratização; **a obrigatória**, em programas de mobilização das comunidades.

Paro (2007, p. 16-17) aponta a importância da participação dos pais,

[...] pois dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, numa palavra, de participação na vida da escola. Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos.

Como mencionado anteriormente, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família no Artigo 205 da CF/88 (BRASIL, 1988), “[...] **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.” No entanto, Paro (2007) salienta que essa colaboração não significa que a família trabalhará para a escola.

[...] Por um lado, o fato de a escola ter funções específicas não a isenta de levar em conta a continuidade entre a educação familiar e a escolar; por outro, é possível imaginar um tipo de relação entre pais e escola que não esteja fundada na exploração dos primeiros pela segunda. É possível imaginar um tipo de relação que não consista simplesmente de uma “ajuda” gratuita dos pais à escola. Pode-se pensar em uma integração dos pais com a escola, em que ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, **ipso facto**²⁸, reverter-se em benefício dos pais, na forma da melhoria da educação de seus filhos. (PARO, 2007, p. 25, **grifo do autor**).

Outro aspecto essencial, é que a escola deveria compreender os motivos que levam os pais a participar em qualquer atividade, procurando entender o ponto de vista desses sujeitos. Paro (2007, p. 120) aponta que

[...] Uma das possíveis questões a serem levantadas diz respeito ao custo dessa participação e às recompensas que ela traz para quem participa. Para os servidores da escola, a participação em colegiados, por exemplo, pode-se dizer que faz parte

²⁸ Ipso facto é uma expressão em latim, que significa “pelo próprio fato”, “por isso mesmo” ou “consequentemente”. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/ipso-facto/>>. Acesso em 05 fev. 2016.

das tarefas de seu trabalho, para o qual ele recebe um salário. Muito embora o exercício da representação nesses colegiados lhes seja facultativa, não é difícil integrá-la como parte do rol das demais atividades que eles desempenham no interior da instituição escolar. O mesmo acontece com os pais e mães de alunos, que embora devam ter motivações outras para a participação, não tem como atribuições profissionais integrar um conselho de escola, por exemplo. [...].

A participação dos pais foi acrescentada e promulgada nas legislações como uma forma de efetivar a gestão democrática. No entanto, pesquisas têm mostrado que a participação dos pais dos alunos nem sempre é realidade no cotidiano das escolas, tanto na visão dos diretores escolares (LEITE et al, 2012; LEITE et al, 2014) quanto pelos professores e funcionários das escolas (PARO, 2000; 2007).

Consideramos também a fala de Freitas (2015)²⁹ a fim de contextualizar os desafios da escola pública brasileira. Apontou resultados preocupantes, de que 60% dos fatores que interferem na aprendizagem do aluno na escola é externo a ela. Outros 20% são fatores oriundos da própria escola, o que corresponde a 15% de responsabilidade dos professores e 5% devido a infraestrutura e as condições pedagógicas. No entanto, os demais 20% os estatísticos consideram como erro, não explicitando as razões para esse percentual. Frente a isso, ressaltamos a importância da participação dos pais e que a forma como se dá essa participação deve ser investigada.

A participação é consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia (LIMA, 2003). Ela é “[...] Conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação **deve** constituir uma prática **normal, esperada e institucionalmente justificada.**” (LIMA, 2003, p. 71, **grifos do autor**). Embora considerada com essas características, nem sempre sua ação se conduz nesse sentido. Concordamos com o autor quando propõe que seu significado, para além do plano teórico das orientações formais e legais, a participação na escola enquanto ação, sujeita-se às múltiplas determinações, transita nas orientações externas e/ou internas por conta do fenômeno social e político, com base em objetivos, interesses e estratégias nem sempre consensuais, evidenciando que a participação é um exercício que se conquista e se repõe constantemente.

Para Demo (2001), participação é uma conquista e, como tal, não pode ser entendida como dádiva, concessão ou como algo pré-existente, mas que se constrói continuamente pelos sujeitos participantes. O processo participativo implica que a cultura

²⁹ FREITAS, Luiz Carlos de. Desafios das políticas educacionais brasileiras para a escola pública. In: **IV Seminário Melhoria da Escola Pública: O papel da escola pública e os desafios das políticas educacionais.** Realização Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar, FCT/UNESP, Presidente Prudente. 12 ago. 2015.

democrática ocorre pela naturalidade do funcionamento de processos participativos marcados pelo acesso aberto ao poder e, sobretudo, no exercício constante de regras comuns de jogo, na negociação das divergências.

Fica evidente que o exercício democrático é um processo lento, gradual e inacabado, assim como a participação. Existe num anseio das pessoas de que o processo ocorra de forma imediata e sem conflitos. Ele é tão essencial quanto frágil, demandando muito trabalho por parte de todos os sujeitos. Todos têm a oportunidade de opinar, de comparecer, de decidir juntos, o que ocasiona por vezes, cansaço e o descrédito no reconhecimento da democracia. Entretanto, são os conflitos, divergências e discussões que levam ao problema comum e seu possível direcionamento (DEMO, 2001).

Para o autor a participação é uma conquista processual. Para que ela ocorra, é necessário aos diversos segmentos irem forjando espaços de diálogo e de debate numa relação dialética. Na escola, a participação representa um mecanismo e instância criado para “dar vida” ao processo democrático. A presente interatividade entre os sujeitos demanda a concepção de que a “participação é exercício democrático” e que ela traz problemas, riscos, negociações. A perspectiva de participação traz em seu bojo a dificuldade de se construir a democracia. Contudo, a vivência das regras do jogo democrático e o exercício podem criar os hábitos e modificar vícios existentes.

Lima (2003) classifica a “participação praticada” por meio de quatro critérios: **democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação**. A **democraticidade** representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses para a influência no processo de tomada de decisões, em que se encontram duas formas de intervenção, a direta e a indireta (LIMA, 2003). A directa é uma concepção mais antiga da democracia, facultada em cada indivíduo, tendo intervenção direta no processo de tomada de decisões, tradicionalmente pelo direito do voto. Já a indirecta faz uso de representantes designados para o efeito, pela dificuldade ou inconveniência em participar diretamente de todos os processos. Estes designados são eleitos por todos ou por categorias, exercendo como representação “judiciária” (representando os interesses gerais) ou como “delegado” (representando os interesse individuais).

A **regulamentação** (LIMA, 2003) é uma participação organizada que carece de regras, que podem ser de carácter formal (reproduz a participação decretada, porque está sujeita um corpo de regras formais-legais que seja consubstanciado num documento - estatuto, por exemplo - essa participação é referenciada, prevista e regulamentada, entendida como participação legalmente autorizada), a não-formal (toma como base um conjunto de regras

menos estruturados formalmente, sendo geralmente documentos produzidos na própria instituição, como regras organizacionais), e a informal (tem como base regras informais, não estruturadas, produzidas na organização e partilhadas em pequenos grupos, sempre acrescenta algo à participação formal e a não-formal, elegendo objetivos de interesse específico).

O **envolvimento** é designado como atitudes dos atores sob a possibilidade de participação. Toda participação acarreta algum tipo de envolvimento, seja na forma de comprometimento ou na de rejeição. Diante disso, Lima (2003) aponta três graus dessa participação, a activa, a reservada e passiva. A primeira caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual e coletivo, com capacidade de mobilização para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação e utilizando uma gama de recursos (eleição, participação nas reuniões, divulgação das informações, produção de propostas, elaboração de requerimentos etc).

Já a reservada é intermediária entre a participação ativa e a passiva, é menos voluntária e aguarda eventualmente a tomada das decisões, buscando se proteger de um ou outro tipo de interesse para não correr qualquer risco no futuro. A participação passiva é aquela cerceada de atitudes de desinteresse e alheamento, alienação das responsabilidades ou no desenvolver de certos papéis. É um envolvimento mínimo, sem acção, tendo como elementos caracterizadores o absentismo, a falta de comparecimento a certas reuniões, as dificuldades de eleição de representantes, a resistência oferecida à aceitação de cargos e funções, a falta de informação e o desconhecimento da regulamentação em vigor na organização, especialmente a relativa à participação (LIMA, 2003).

O último tipo de participação apresentado pelo autor é a **orientação**, que é desenvolvida a partir da orientação dos objetivos propostos, sejam objetivos da organização, fixados pela organização ou na organização. Assim, os atores se pautam nos objetivos oficiais ou se opõe, procurando substituí-los. Dos níveis dessa participação, temos a convergente, que é orientada a realizar os objetivos partindo do consenso, podendo assumir grandes formas de militância e empenho ou até mesmo, de emulação e ritualização. Já o nível divergente, é uma ruptura que eventualmente pode acontecer entre as orientações estabelecidas. É considerada também como uma forma de boicote ou contestação, visando a mudança (LIMA, 2003).

A participação na escola pode superar o simples “pertencimento”, se constituindo num exercício de poder compartilhado nos processos de planeamento, execução e avaliação. Supera também o simples ato de votar e se concilia com a organização colegiada como espaço de discussão, análise, reflexão e negociação de conflitos tendo em vista um projeto coletivo de escola. A participação política sugere que os interesses e ideias de indivíduos e grupos se

focalizem, tendo como eixo a organização da vida coletiva, configurando-se no “estar junto”, “fazer parte”, uma convivência de respeito, ou “integração e colaboração” e não, representação e intervenção política, com vencedores e vencidos (LIMA, 2003).

Em síntese, esses estudos realizados em relação ao objetivo nos ajudam a pensar que a administração escolar foi importada de outros países, tendo embasamento empresarial em relação à administração da educação. Em razão das reformulações no campo educacional, especificamente na gestão, a educação deixa de ser vista como serviço a ser prestado pelo Estado e passa a ser vista como educação pública gerencial. Semelhante condição reflete no conceito de democracia que atua sobre a administração escolar nos autores brasileiros, a qual emergiu num período de democratização do país.

As pesquisas desenvolvidas sobre os trabalhos das décadas de 1980 e 2000 (MAIA, 2008a; MAIA, 2008b) esclarecem que a mudança de administração para gestão escolar não foi acompanhada de uma explicitação conceitual e outras pesquisas (SOUZA, 2006; WITTIMANN; GRACINDO, 2001) sinalizaram categorias antes não trabalhadas como um novo tempo para a construção do conhecimento na gestão.

Verificamos que a gestão democrática foi construída num campo de discussões, disputas e de democratização do ensino no país. Diante do estudo, nos ancoramos no conceito de gestão democrática defendido por Souza (2009), ao considerá-la como um processo sustentado pelo diálogo para a busca de solução dos problemas, com a participação de todos os segmentos. Retomamos também a definição da concepção democrática-participativa de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que se baseia na participação de todos os envolvidos, evidenciando a importância dos pais.

Para que essa participação se efetive, é preciso que ocorra, segundo uma das classificações de Lima (2003), a democraticidade, representando uma maneira de limitar certos tipos de poder e formas de governo, com a expressão dos diferentes e a tomada de decisão de forma direta (facultado no indivíduo com o direito de voto) e a indireta (usa representantes designados).

Após todas essas explicitações teóricas, trabalhamos no capítulo seguinte a participação dos pais dos alunos na escola como direito assegurado, no âmbito da legislação nacional e do Estado de São Paulo.

4 A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA SEGUNDO AS NORMAS LEGAIS

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

As políticas públicas influenciam, direta ou indiretamente, a vivência no cotidiano das escolas e, por isso, é necessário avaliá-las, não só como uma Lei, mas como uma organização, que orienta experiências e relatos. Ao considerar esse material é que a legislação pode ser considerada uma política pública (TEIXEIRA, 2002).

O estudo da educação, como qualidade de política pública, implica o enfrentamento da tensão, “[...] da necessidade de uma postura objetiva nas práticas investigativas, aliada a um comprometimento político com a luta pela construção de alternativas sociais significativas, que resultem na emancipação e felicidade humanas.” (AZEVEDO, 2001, p. VIII).

Ao tratar do campo analítico de políticas públicas, é fundamental abordar a categoria Estado, porque, segundo a autora, ele se conduz de mãos dadas com o neoliberalismo. Portanto, nesse contexto, é preciso compreender que

[...] nenhuma orientação que vem de fora é transplantada mecanicamente para qualquer sociedade. Ao contrário, as diretrizes que desnacionalizam o Estado-nação em função da acumulação do capital são sujeitas a processos de recontextualização impingidos pelas características históricas da sociedade a que se destinam.” (AZEVEDO, 2001, p. XV).

Dessa forma, buscamos precisar as características históricas da sociedade, primeiramente, com a análise dos documentos nacionais oficiais e, em seguida, dos estaduais, na direção da compreensão do nacional para a especificidade do Estado de São Paulo, onde se situou a pesquisa.

Esta sistemática de trabalho deve-se ao fato de que o processo de análise documental que referenda este capítulo teve por objetivo investigar os espaços de participação dos pais na escola estabelecidos pela legislação. A justificativa para essa análise é a de que, “[...] A importância de conhecer a base legal decorre do fato de que esta, embora por si não altere a fisionomia do real, indica um caminho que a sociedade deseja para si e quer ver materializado.” (VIEIRA, 2009).

4.1 A legislação nacional sobre a participação dos pais na escola

No âmbito da legislação nacional, utilizamos como fonte para a análise documental três documentos nacionais oficiais em vigência: a Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBEN) (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação sob a Lei nº 13.005 (PNE) (BRASIL, 2014).

4.1.1 Constituição Federal de 1988 – CF/88

No Brasil, na década de 1990, ocorria uma reforma na educação, em que a classe trabalhadora passava a ter acesso ao ensino (VIEIRA; FARIAS, 2003; VIEIRA, 2009; DI GIORGI; LEITE, 2010). Nesse momento, ampliou-se o cenário e mudou-se o alunado, provocando uma diferença importante no processo do ensino (BEISIEGEL, 2006). A CF/88 foi aprovada durante o período de fim do regime militar, durante o qual o país retornava progressivamente ao Estado Democrático.

O Presidente da República era José Sarney (1985-1990). Seu governo representou um período caracterizado pela instabilidade na economia e pela efervescência política. Como viveu também altas taxas de inflação, empreendeu várias tentativas de planos econômicos (VIEIRA; FARIAS, 2003). Ulysses Guimarães foi parlamentar durante mais de quatro décadas pelo Partido Social Democrata (PSD) e presidente da Câmara dos Deputados. Com a promulgação da CF/88, pronunciou as seguintes palavras históricas: “Declaro promulgado o documento da liberdade, da democracia e da justiça social do Brasil”.

Organizaram o processo de construção da CF/88, 559(quinhentos e cinquenta e nove) parlamentares (deputados e senadores), milhares de funcionários, assim como a adesão popular, quer na apresentação de sugestões para a elaboração da nova Carta Magna, quer nas lutas diárias por novas conquistas.

A CF/88 é considerada como “Constituição Cidadã” (VIEIRA, 2009), dado que é a lei fundamental e suprema do Brasil, destinada a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, igualdade e justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (VIEIRA; FARIAS, 2003).

O documento organiza-se em nove títulos e 33 (trinta e três) capítulos, contendo também a distribuição de 46 (quarenta e seis) seções no total. O foco da nossa análise

concentrou-se no Título VIII, Capítulo III e Seção I, por tratar da Educação, no artigo 205 até o 214. Nesses artigos, é possível identificar a presença, pela primeira vez, da concepção de democracia, considerado um elemento marcante por trazer a gestão democrática como um dos princípios como base para o ensino.

Sobre esse ineditismo, Adrião e Camargo (2007) apontam que os representantes dos grupos particulares (classe burguesa) se mostraram contra esse tipo de gestão e, aqueles relacionados às redes públicas foram totalmente a favor. Por essa razão, a solução encontrada foi a de destinar a gestão democrática para o segundo grupo, deixando o caráter opcional para o primeiro.

Os conceitos do direito, do dever, da família e da sociedade também se mostram importantes na Constituição Federal. Há que ressaltar que os direitos e deveres são oriundos da perspectiva da cidadania, segundo Canivez (1998) e que, o Estado e a sociedade precisam caminhar juntos para o exercício da cidadania.

Nesse ínterim, destacamos o

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

A Constituição/88 não aborda especificamente a “participação” dos pais, entretanto coloca-a ao lado do Estado como promotora e incentivadora da educação. Fica evidente que “família” e “sociedade” são elementos diferentes, já que a primeira se organiza na vivência do lar com pessoas com grau de parentesco e a segunda constitui-se no meio social, onde aquela vive. Ainda que representem dois polos diferentes, elas se inter-relacionam.

A nomenclatura da gestão democrática passou a ter amparo na CF/88 como um princípio na organização do trabalho nas escolas públicas fundamentado no seu artigo 206, especificamente no inciso VI, a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...]”. (BRASIL, 1988). Segundo Oliveira (2004), as reformas ocorridas nesse período que propugnavam a gestão democrática foram marcadas pelo aumento da participação da comunidade nos processos decisórios. Elas trouxeram às redes públicas o desafio de pensar canais de participação mais efetivos. Ao mesmo tempo, representaram um reflexo da organização e da luta de movimentos sociais em defesa da escola pública. Isso vai ao encontro das ponderações de Adrião (2006), quando afirma que a presença da gestão democrática ilustra a importância da democratização do ensino naquele período.

O artigo 208 determina como dever do Estado a educação garantir a efetivação de uma série de requisitos. Ele especifica no “§ 3º: [...] Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.”

A Constituição, no entanto, não aponta especificação alguma quanto à participação dos pais. Por outro lado, há que se considerar que a Constituição no momento em que foi promulgada, foi considerada um marco fundamental na educação popular brasileira, possuindo o mais longo capítulo sobre educação comparado aos textos anteriores.

Por isso, a CF/88 foi considerada fundamental para o período que o país enfrentava, justamente com a efervescência política trazendo a referência à democracia, à família, aos direitos e aos deveres.

4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDBEN

Depois da promulgação da CF/88, por iniciativa do Deputado Otávio Elíseo, foi apresentado na Câmara dos Deputados um projeto para a LDBEN. O referido texto refletia as discussões que já estavam ocorrendo no Brasil e foi resultado das entidades representativas do setor educacional. Foi então, que a Comissão de Educação da Câmara realizou 40(quarenta) audiências públicas, para a discussão dele, surgindo em agosto de 1989 o 1º substitutivo do deputado Jorge Hage que incorporou 13 (treze) projetos parlamentares e as discussões realizadas nas audiências.

Segundo Saviani (2006), depois de discussões, em fevereiro de 1990, surgiu o 2º substitutivo Jorge Hage, que incorporou 978 (novecentas e setenta e oito) emendas e mais de 2.000 (duas mil) sugestões da sociedade civil. Esse substitutivo recebeu do Plenário da Câmara 1.263 (mil e duzentas e sessenta e três) emendas e retornou às Comissões de Educação, Justiça e Finanças.

Em 1992, o senador Darcy Ribeiro, junto com o senador Marco Maciel apresentaram um novo projeto de LDBEN no Senado Federal, desconsiderando o trâmite do anterior já elaborado. Quando o projeto oriundo da Câmara deu entrada no Senado Federal (em 1993), recebeu como relator o senador Cid Sabóia, que iniciou o processo de discussão em audiências públicas e o recebimento de emendas (SAVIANI, 2006).

Este autor aponta que, em 1995, quando o substitutivo Cid Sabóia que deveria ir ao Plenário, retornou às Comissões foi considerado inconstitucional, através do parecer do senador Darcy Ribeiro. Ele retirou de discussão o substitutivo Cid Sabóia e apresentou uma nova proposta de LDBEN, de sua autoria, sem qualquer consulta anterior. Em decorrência,

emergiram protestos de educadores e outras mobilizações oposicionistas, por considerar a manobra um desrespeito ao processo democrático de construção de uma Lei educacional. Parlamentares exigiram o retorno das discussões sobre o substitutivo Cid Sabóia, argumentando que, se ele continha imperfeições, elas deveriam ser sanadas. Além disso, não se deveria substituí-lo totalmente por outro. Contudo, apesar dos protestos, o Presidente da Comissão de Educação, o senador Roberto Requião manteve-se irredutível e tentou encaminhar o projeto Darcy Ribeiro.

As críticas foram gerando modificações no substitutivo Darcy Ribeiro. O Senado, ao abrir a possibilidade, obteve 57 (cinquenta e sete) emendas. O senador Darcy Ribeiro, ao apreciá-las, tomou como referência o seu próprio texto. Como relator da Comissão de Educação, conseguiu aprová-lo na forma como pretendia (SAVIANI, 2006).

No início de seu primeiro mandato, Fernando Henrique Cardoso (FHC) do PSDB, auxiliado pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza promulgaram a LDBEN.

Por conseguinte, essas dificuldades e as discussões perpassaram quatro momentos: a fase final do governo de Sarney, o período de Collor de Mello, o de Itamar Franco e o de Fernando Henrique Cardoso.

FHC teve como principal marca de administração a consolidação do Plano Real (programa brasileiro com o objetivo de estabilização e reformas econômicas), iniciado no governo anterior de Itamar Franco. O foco da reforma do Estado brasileiro atingiu a privatização de empresas estatais, a criação das agências regulatórias e a mudança da legislação que rege o funcionalismo público, bem como a introdução de programas de transferência de renda (“Bolsa Escola”).

Paulo Renato Souza trabalhou à frente do Ministério da Educação na universalização do acesso ao Ensino Fundamental, na criação do ENEM e do SAEB. Por outro lado, a educação federal encarou uma enorme escassez de recursos, a qual resultou em uma extensa greve com a participação de todas as instituições educacionais federais em todo Brasil (SAVIANI, 2006).

Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDBEN trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, constituindo-se um marco na história da educação brasileira, porque representou uma legislação que significa um grande avanço em relação a primeira edição de 1961.

Após passar por várias alterações, está prestes a completar 20 anos, funcionando como a legislação educacional que pauta todas as formas de distribuição e organização do ensino. Seus 92 (noventa e dois) artigos representam um novo momento do ensino brasileiro,

visto que neles encontramos refletidos muitos dos desafios e esperanças que movem o trabalho de tantos educadores numa nação de realidades tão diversas. Seu texto distribui-se em nove títulos e cinco capítulos. Para Cury (2014), a função dessa legislação é de explicitar os artigos da CF/88.

Oito anos depois da CF/88, a LDBEN nº 9.394/1996 reafirmou o conceito de gestão democrática (Artigo 3º) como princípio na organização do trabalho nas escolas públicas, tornando-a mais evidente e influenciando a relação da família, dos alunos e da escola. Segundo Vieira (2009), a gestão democrática emerge como um dos temas mais discutidos entre os educadores. Em oposição, ainda permanece como um grande desafio para a operacionalização das políticas públicas.

A LDBEN reafirma o artigo 205 da CF/88 no seu

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

Também no art. 5º é assegurado outro aspecto já apresentado na CF/88,

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). [...] III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1996).

Novamente, confirma-se a responsabilidade da família por zelar pela frequência do aluno à escola, já que a educação é obrigatória a todos. Também é dever dos pais efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade, segundo o artigo 6º.

Outro aspecto que a legislação estabelece no artigo 12 é que

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
[...] 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; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009) (BRASIL, 1996).

Até aqui a LDBEN não especifica quais os possíveis espaços na escola para essa articulação com a família, mas repassa para cada sistema de ensino essa responsabilidade. Novamente a questão da frequência do aluno é retomada, evidenciando uma preocupação a respeito da permanência do aluno na escola.

Contudo, o fato de envolver profissionais da educação e comunidade na elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica da escola mostra-se fundamental para uma gestão democrática, visto que requer o uso de mecanismos coletivos e participativos.

Além de determinar que cabe aos estabelecimento de ensino articular-se com as famílias e com a comunidade, a LDBEN também aponta como incumbência dos professores no artigo 13 “[...] VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”

No artigo 14, pela primeira vez, a LDBEN determina aos conselhos ou equivalentes como espaços na escola a participação.

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

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

Pela primeira vez, a “participação” é mencionada, tendo como espaço os colegiados escolares. Diante dos conceitos apresentados, entendemos que “comunidade escolar” se refere aos profissionais que atuam na escola e que “comunidade local” seja a comunidade que circunda a unidade escolar.

Nem a CF/88 nem a LDBEN explicitam e detalham com clareza o significado e o espaço da participação dos pais na escola. Apenas descentralizam a questão para que cada sistema de ensino defina suas normas de gestão democrática (artigo 14). Fica clara, então, a íntima relação entre a gestão democrática e a participação, sendo que a segunda só será possível mediante a prática da primeira.

4.1.3 Lei nº 13.005/2014 Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE

As mobilizações dos educadores e gestores motivaram mecanismos integrados e participativos direcionados à elaboração do PNE, como: a Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Todos pela Educação (constituída por empresários/grupo privados); Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) em 2009 e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, convocada pelo governo federal, que reforçou a participação dos Municípios, Estados e do próprio Ministério da Educação (MEC), por meio de delegados que representavam inúmeras associações e entes federados de todo o país.

Em 3 de novembro de 2010, o Ministro da Educação Fernando Haddad, encaminhou ao Presidente da República o projeto de Lei do PNE 2011-2020, acompanhado de uma exposição de motivos bastante incisiva quanto aos termos, recorrendo a expressões

como educação e redução das desigualdades, educação e inclusão, educação e planejamento sistemático, impondo a corresponsabilidade dos entes federados por sua implementação.

Desde que o Plano foi encaminhado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Parlamento em dezembro de 2010, o projeto tramitou por 1.288 (mil duzentos e oitenta e oito) dias no Congresso Nacional.

O PNE foi sancionado no dia 25 de junho de 2014, sem vetos pela presidente Dilma Rousseff (PT), cujo mandato foi de 2011 até 2016. O ministro da Educação do Brasil no momento da publicação do PNE foi José Henrique Paim Fernandes, ocupando o cargo por pouco tempo (03/02/2014 a 01/01/2015), publicado no Diário Oficial da União no dia 26, sob a Lei nº 13.005/2014.

O PNE é composto por 14 (catorze) artigos, propõe 20 (vinte) metas e 254 (duzentas e cinquenta e quatro) estratégias, que devem ser alcançadas até 2024. Sua elaboração foi assegurada pela CF/88 no

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC no 59/2009)

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

As 20 (vinte) metas estabelecidas pelo PNE podem ser agrupadas com base nos seus objetivos: metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais (Metas 1 a 11); à redução das desigualdades e à valorização da diversidade (Metas 4 e 8); da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas (Metas 15 a 18); o último grupo refere-se ao ensino superior, à responsabilidade dos governos federal e estaduais, pois seus sistemas abrigam a maior parte das instituições que atuam nesse nível educacional (Metas 12 a 14).

Dentre os 14(catorze) artigos da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), destacamos o artigo 2º, “[...] VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; [...]”,

mantendo essa concepção de gestão para a educação, assim como já assegurado na CF/88 e na LDBEN.

Também destacamos o artigo 8º do PNE, em que,

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. [...]

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Esse é o primeiro momento que o PNE fala sobre a participação, especificando dois segmentos, comunidade educacional e sociedade civil para a elaboração dos planos de educação.

Dentre as 20 (vinte) metas estabelecidas no PNE destacamos a Meta 2 sobre a universalização do ensino fundamental de 9 anos, a estratégia “2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;”, como o primeiro aspecto do documento sobre a participação dos pais na escola, para acompanhar as atividades escolares do filho.

Na Meta 4 sobre a universalização para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso a educação básica e o atendimento educacional especializado, destacamos a estratégia

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Novamente, surge a participação das famílias para a construção de um sistema educacional, agora, com foco na educação inclusiva.

A terceira e última Meta que destacamos é a 19 (dezenove), a qual aponta a efetivação da gestão democrática, sendo necessária a consulta pública da comunidade escolar.

Das estratégias postas para essa ela, ressaltamos:

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis³⁰ e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio respectivas representações;

³⁰ O Grêmio Estudantil não será aprofundado nesse estudo em razão de sua natureza, já que não envolve a participação dos pais.

19.5) estimular a constituição e fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

Nessas estratégias, são abordados dois colegiados que requerem a participação dos pais, a associação de pais e mestres e os conselhos escolares. Além disso, a participação deles na formulação do projeto político-pedagógico também surge, como já abordado pela LDBEN.

Dos 14 (catorze) artigos do PNE, destacamos apenas dois que se referem ao nosso objeto de estudo. Das 20 (vinte) metas, referimo-nos apenas três e das estratégias mencionamos cinco. A partir dessas estratégias, percebemos uma preocupação quanto ao incentivo da participação dos pais ou responsáveis (estratégia 2.9) e de favorecer a participação das famílias na construção do sistema educacional inclusivo (4.19). Verificamos também a presença de associações de pais e de conselhos escolares (19.4), a estimulação a constituição e fortalecimento dos conselhos e fiscalização da gestão (19.5) e a última estratégia estimula a participação deles para a formulação do projeto político-pedagógico.

Verificamos que o PNE estabelece mecanismos (o Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres) para a participação dos pais na escola, o que propicia condições para o desenvolvimento de um trabalho autônomo.

Por fim, como considerações preliminares a respeito das legislações em âmbito nacional, entendemos que a CF/88 funciona como um marco democrático na história educacional brasileira e, mais ainda, em um contexto de reforma no país. Esse marco democrático se deve a presença da população trabalhadora durante o processo de elaboração da Constituinte.

Entendemos que a definição da gestão democrática como princípio para a educação, exerceu certa influência nas pesquisas no final dos anos 1980 e em 1990, resultando no que tratamos no capítulo anterior como a mudança da terminologia da administração escolar para gestão escolar.

Tanto na CF/88 como na LDBEN, os pais são chamados junto ao Poder Público a zelar pela frequência dos alunos e a assegurar que a educação represente efetivamente direito de todos e dever da família e do Estado. Além do que é proposto na CF/88, a LDBEN incumbe aos estabelecimentos de ensino articular-se com as famílias, sendo que cada um tem

autonomia para organizar essa forma de integração, apenas mencionando no inciso II do artigo 14 os conselhos escolares, atribuindo também aos professores essa função. Embora tenha sido complicado e longo o processo de elaboração do projeto da LDBEN, ela apresenta de forma positiva a participação da família na escola.

Já o PNE, por seu caráter mais detalhado com as metas e estratégias, ele reafirma todos esses aspectos da CF/88 e da LDBEN e amplia a participação dos pais na associação de pais e mestres.

Percebe-se que essas três leis federais asseguram, como princípio e diretriz da educação, a gestão democrática. Para que ela ocorra, efetivamente, na escola pública brasileira, as legislações apontam mecanismos de construção democrática, como a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, enfim, os colegiados que abordamos com mais clareza no item seguinte.

4.2 A legislação do Estado de São Paulo sobre a participação dos pais na escola

A fim de investigar o que estabelecem as legislações do Estado de São Paulo sobre a participação pais na escola, utilizamos como fonte para a pesquisa documental, oito documentos estaduais oficiais sobre a Associação de Pais e Mestres e sobre o Conselho de Escola.

4.2.1 Associação de Pais e Mestres (APM)

Para o estudo e análise da política educacional, Azevedo (2001) levanta a contribuição de quatro abordagens: a neoliberal, a pluralista, a socialdemocrata e a marxista. A primeira fundamenta-se na teoria de Estado a partir do século XVII, modificando-se com o avanço do capitalismo e proclamando a participação no poder, equilibrado e organizado na forma de uma democracia. Contudo, uma “democracia utilitarista”, baseada na “neutralidade” do Estado, cujo papel é de guardião dos interesses públicos e com a função de responder pelo provimento de alguns bens essenciais, como a educação. Essa tendência encontrou espaço profícuo nos anos 1970 com a crise econômica e coloca em xeque o próprio modo de organização social e política, sintetizando suas postulações em “menos Estado e mais mercado”, tendo como princípio chave a noção de liberdade individual. Quanto às políticas educacionais, a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades. Esta abordagem não questiona a responsabilidade do governo de garantir o acesso, mas, a necessidade de outro tratamento e

postula que os governos devem transferir ou dividir as responsabilidades administrativas com o setor privado e as famílias teriam o direito de escolha, diminuindo assim, os gastos públicos.

A abordagem pluralista na análise das políticas sociais tem como preocupação fundamental “[...] captar o modo como as reivindicações e demandas originadas na estrutura social são processadas pelo sistema político; ou melhor, perceber de que maneira os bens públicos surgem enquanto tal em articulação com as pressões sociais. [...]” (AZEVEDO, 2001, p. 19). Neste ínterim, todos os indivíduos têm chance de participar do processo político. Semelhante participação significa o elemento fundamental nessa abordagem. Como nem todos os cidadãos são capazes de atuar como políticos, numa democracia representativa, os eleitores podem delegar às elites o poder de tomar as decisões. Esse processo não ocorre de forma automática. Os partidos políticos funcionam como mediadores com seus programas e candidatos que oferecem aos eleitores as alternativas, sob forma de proposição política, para sancionarem pelo voto os representantes legítimos.

A abordagem socialdemocrata foca os sistemas de proteção social, visando a um padrão de justiça na sociedade capitalista. “[...] Este enfoque acentuou-se nos estudos produzidos a partir da década de 70, principalmente como uma estratégia de defesa contra os argumentos que questionam as estruturas assumidas pelos Estados de Bem-Estar Social, sobretudo os da abordagem neoliberal.” (AZEVEDO, 2001, p. 32).

Ao tratar o marxismo, Azevedo (2001) assume a “incoerência” de tomá-lo como uma abordagem, porque Marx não teve a preocupação de analisar as políticas sociais, mas sim de encontrar meios para a condição de igualdade e bem-estar dos seres humanos. Ao questionar os postulados dos socialdemocratas, Marx fala da importância da escola básica e que “[...] A educação é aí compreendida como um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia, muito embora se questione o papel do Estado burguês como o responsável pela educação popular.” (AZEVEDO, 2001, p. 40).

Neste contexto do final dos anos 1970, foi promulgado o Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978 (SÃO PAULO, 1978), que estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres. Paulo Egydio Martins foi o Governador do Estado de São Paulo, eleito indiretamente pelo Colégio Eleitoral e como Secretário da Educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira.

O Decreto dispõe sobre a Lei nº 1.490, de 12 de Dezembro de 1977 e os Regimentos Comuns das Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus e determina a forma de reger a APM por meio de um Estatuto Padrão (Artigo 1º), o qual se organiza com 50 (cinquenta) artigos distribuídos em cinco capítulos.

No “Artigo 2º - A APM, instituição auxiliar da escola, terá por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade.” (SÃO PAULO, 1978).

Sobre a definição dos fins da APM, o artigo 4º determina:

I - colaborar com a direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais colimados pela escola;

II - representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos junto à escola;

III - mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade, para auxiliar a escola, provendo condições que permitam:

a) a melhoria do ensino;

c) a conservação e manutenção do prédio, do equipamento e das instalações;

d) a programação de atividades culturais e de lazer que envolvam a participação conjunta de pais, professores e alunos.

IV - colaborar na programação do uso do prédio da escola pela comunidade, inclusive nos períodos ociosos, ampliando -se o conceito de escola como "Casa de Ensino" para "Centro de Atividades Comunitárias";

V - 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; (SÃO PAULO, 1978, grifo nosso).

A constituição do quadro social da APM foi instituído pelo

Artigo 9º - O quadro social da APM, constituído por número ilimitado de sócios, será composto de:

I - sócios natos;

II - sócios admitidos;

III - sócios honorários.

§ 1º - Serão sócios natos o Diretor de Escola, o Assistente de Diretor, os professores e demais integrantes dos núcleos de apoio técnico -pedagógico e administrativo da escola, os pais de alunos e os alunos maiores de 18 anos, desde que concordes.

§ 2º - Serão sócios admitidos os pais de ex-alunos, os ex-alunos maiores de 18 anos, os ex-professores e demais membros da comunidade, desde que concordes e aceitos conforme as normas estatutárias. (SÃO PAULO, 1978).

Os seguintes órgãos: Assembleia Geral, Conselho Deliberativo, Diretoria Executiva e Conselho Fiscal (Artigo 13) administram a APM. No que diz respeito ao Conselho Deliberativo, o artigo 16 estabelece que:

Artigo 16 - O Conselho Deliberativo será constituído de, no mínimo, 11 (onze) membros.

§ 1º - O Diretor da Escola será o seu presidente nato.

§ 2º - Os demais componentes, eleitos em Assembléia Geral, obedecerão a proporções assim estabelecidas:

a) 30% dos membros serão professores;

b) 40% dos membros serão pais de alunos;

c) 20% dos membros serão alunos maiores de 18 anos;

d) 10% dos membros serão sócios admitidos.

§ 3º - Não sendo atingidas as proporções enumeradas nas alíneas "c" e "d" do parágrafo anterior, as vagas serão preenchidas, respectivamente, por elementos da escola e pais de alunos, na proporção fixada no parágrafo anterior. (SÃO PAULO, 1978, grifo nosso).

Cabe a esse Conselho Deliberativo definido no artigo 17, “IV - participar do Conselho de Escola, através de um de seus membros, que deverá ser, obrigatoriamente, pai de aluno;” (SÃO PAULO, 1978).

Dentre a composição da Diretoria Executiva³¹ da APM, o artigo 26 especifica que “O cargo de Diretor Financeiro será sempre ocupado por **pai de aluno.**” (SÃO PAULO, 1978, **grifo nosso**).

Já o Conselho Fiscal (artigo 34) deverá ser constituído de três elementos, sendo dois pais de alunos e um representante do quadro administrativo ou docente da Escola, tendo por atribuição:

- I - verificar os balancetes semestrais e balanços anuais apresentados pela Diretoria, emitindo parecer por escrito;
 - II - assessorar a Diretoria na elaboração do Plano Anual de Trabalho na parte referente à aplicação de recursos;
 - III - examinar, a qualquer tempo, os livros e documentos da Diretoria Financeira;
 - IV - das parecer, a pedido da Diretoria ou Conselho Deliberativo sobre resoluções que afetem as finanças da Associação;
 - V - solicitar ao Conselho Deliberativo, se necessário, a contratação de serviços de auditoria contábil.
- Parágrafo único - O mandato dos Conselheiros será de um ano, sendo permitida a reeleição por mais uma vez. (SÃO PAULO, 1978).

Após 26 anos da promulgação desse estatuto, o Decreto nº 48.408, de 06 de janeiro de 2004 (SÃO PAULO, 2004) fez alterações no estatuto padrão das Associações de Pais e Mestres e, em seguida, o Decreto nº 50.756, de 03 de maio de 2006 (SÃO PAULO, 2006) teve idêntico intuito.

O Decreto nº 48.408 (SÃO PAULO, 2004) foi aprovado, cujo Governador do Estado de São Paulo em exercício era Geraldo Alckmin do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Já o Decreto nº 50.756 (SÃO PAULO, 2006) teve como Governador do Estado Cláudio Lembo do Partido Social Democrático (PSD), o qual permaneceu no cargo por menos de um ano (de 31/03/2006 a 01/01/2007). A cadeira de Secretário da Educação foi ocupada por Gabriel Chalita, do PSDB durante a aprovação dos dois Decretos investigados.

Ambos os Decretos trazem alterações pontuais para a redação do Estatuto. O Decreto nº 48.408 (SÃO PAULO, 2004) no seu artigo 3º substituiu o termo “sócio” do Decreto nº 12.983 (SÃO PAULO, 1978) pela expressão “associado”.

Já o Decreto nº 50.756 (SÃO PAULO, 2006) altera os termos do artigo 12, propondo que a exclusão de um associado será mediante defesa da Diretoria Executiva e

³¹ Artigo 20 - A Diretoria Executiva da APM será composta de: I - Diretor Executivo; II - Vice-Diretor Executivo; III - Secretário; IV - Diretor Financeiro; V - Vice-Diretor Financeiro; VI - Diretor Cultural; VII - Diretor de Esportes; VIII - Diretor Social; IX - Diretor de Patrimônio.

recurso do Conselho Deliberativo. Os parágrafos 2º e 3º do artigo 14 tratam da convocação da Assembleia. O artigo 39 assegura decisão dos membros no caso de vacância dos cargos e o artigo 42 novamente aponta a convocação da Assembleia.

No que tange à participação dos pais, ambos os Decretos não fizeram alterações quanto a esse aspecto, permanecendo então, o mesmo percentual de pais de alunos como membros da APM (40%).

Por meio dessa organização e distribuição da APM, nota-se a descentralização da administração da escola, passando a incorporar o pai. Contudo, segundo Bueno (1987) mesmo tendo o objetivo de ordem social e educativa, professores e diretores mostraram-se resistentes a aceitar a participação do pai além de sua contribuição financeira. Por outro lado, os pais poucos se interessavam a desenvolver uma relação próxima com a escola.

A autora identifica alguns fatores que conduziram a APM a não atingir seus objetivos, a saber, ser identificada como arrecadadora de recursos e serviços braçais, estereótipos de professores e gestores quanto às famílias de menor poder, falta de capacitação dos professores, rigidez da estrutura da escola na mão do diretor. É preciso condições para a democratização do ensino e a participação dos pais, mas, a estrutura burocrática da Secretaria de Educação não favorece tal democratização.

4.2.2 Conselho de Escola

Na década de 1980, foi promulgada a Lei Complementar nº 375, de 19 de dezembro de 1984 (SÃO PAULO, 1984), a qual alterou disposições da Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978, além de trazer mudanças para o Conselho de Escola. Segundo Azevedo (2001), o contexto nessa década envolveu a centralização de estudos sobre políticas públicas, impulsionando pesquisas em concomitância com o processo de reinstauração da democracia no país.

Nessa década, Paro (2012), já alertava a respeito da necessidade de atentar-se sobre a especificidade da natureza do trabalho pedagógico e a inviabilidade dessa ação na administração capitalista. Enfatizava também a relevância da participação dos usuários na gestão da escola, em razão da urgência de ela se voltar para interesses da população a que servia, como discutido no capítulo anterior.

As produções acadêmicas desse período visavam aos mecanismos democráticos de gestão escolar (colegiados escolares) como um dos principais meios para romper a perversidade como estratégia de tratamento da escola para os pais dos alunos³².

Para Adrião (2006, p. 57)

[...] durante a década de 1980 as propostas de alterações na gestão da escola pública apoiavam-se na defesa, principalmente, da implantação de uma administração coletiva da escola, da eleição dos dirigentes escolares, da participação da comunidade usuária na definição das metas e objetivos das unidades escolares, da constituição de instâncias coletivas de trabalho docente e da exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público. Buscava-se instalar mecanismos de gestão baseados na organização democrática dos diferentes setores que compunha a “comunidade escolar”. A perspectiva que respaldava as mudanças era a da democratização da gestão escolar e educacional. [...].

No âmbito do Estado de São Paulo, a centralização administrativa foi marcada por um Regimento Comum, transferindo para as escolas a execução da tarefa administrativa como a descentralização para as unidades da escolha da destinação dos recursos para o trabalho educacional e a garantia do espaço escolar como instância para a elaboração do projeto pedagógico. Essa autonomia administrativa visava à possibilidade de a escola elaborar seu próprio regimento (ADRIÃO, 2006).

O Governador do Estado de São Paulo no momento da promulgação da Lei Complementar nº 375 (SÃO PAULO, 1978) foi André Franco Montoro (1983-1987) do PMDB, que assumiu o governo num clima de democratização e teve como diretrizes educacionais a descentralização das funções do aparato administrativo, a municipalização da pré-escola, a participação da comunidade, a reestrutura da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (Conesp) e a valorização do magistério. Durante seu governo, a Secretaria de Educação teve quatro secretários: Paulo de Tarso (1983 a 1984), Paulo Renato de Souza (1984 a 1986), Luiz Carlos Bresser Pereira (1986, interinamente) e José Aristodemo Pinotti (1986). Ao contrário das intervenções isoladas de Maluf³³, Montoro buscava para a educação um projeto de intervenção geral (ADRIÃO, 2006).

Com a Lei Complementar nº 375 (SÃO PAULO, 1984), o CE passou a ter caráter deliberativo, presidido pelo Diretor de Escola (Artigo 1º). O artigo 2º define que os integrantes do CE correspondem:

- I - Coordenador Pedagógico;
- II - Orientador Educacional;

³² A exemplo disso, temos o levantamento de Ghanem (1995) que mostra um total de 114 (cento e catorze) referências bibliográficas sobre o tema no período de 1982 a 1995 (ADRIÃO, 2006).

³³ Último governador indicado pela ditadura, Paulo Salim Maluf (1979-1983), embora defendesse a participação como eixo de sua gestão, teve seu governo marcado pelos interesses com os setores organizados da sociedade, inclusive o funcionalismo público (ADRIÃO, 2006).

- III - Secretario de Escola;
- IV - Representantes do Corpo Docente, obedecido o critério de um representante de cada uma das séries, cada qual eleito por seus pares;
- V - Representante da Associação de Pais e Mestres;
- VI - Representantes do Corpo Discente, obedecido o critério de um representante da 8.ª (oitava) série do 1º grau, eleito por seus pares, e de um representante para cada uma das séries do 2.º grau, cada qual eleito por seus pares;
- VII - Representante dos funcionários da escola, eleito por seus pares. (SÃO PAULO, 1984).

Os respectivos representantes deveriam ser eleitos por seus pares em reunião convocada para esse fim (§ 1º), devendo constar em ata o nome de cada representante (§ 2º), a validade da reunião requer um quórum de 50% mais um dos eleitores aptos a participar (§ 3º) e as eleições deveriam anteceder as reuniões ordinárias do CE (§ 4º) (SÃO PAULO, 1984).

O fato de o CE passar do fórum consultivo para o deliberativo provocou uma reação nos diretores escolares, em razão das atribuições estabelecidas no artigo 3º da Lei Complementar nº 375 (SÃO PAULO, 1984):

- Artigo 67-B - O Conselho de Escola terá as seguintes atribuições:
- I - Assessorar a direção da escola em suas decisões, propondo:
 - a) diretrizes e metas de atuação da escola;
 - b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
 - c) prioridades para a aplicação de recursos da escola e de instituições auxiliares;
 - II - Opinar sobre:
 - a) criação e regulamentação de instituições auxiliares da escola;
 - b) programas especiais, visando a integração escola família-comunidade;
 - c) programas de assistência social e material ao aluno;
 - III - Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando o seu desempenho, em face das diretrizes e metas estabelecidas
 - IV - Proceder a designação de Professor-Coordenador, nos termos do artigo 18.
 - V - Deliberar sobre todos os assuntos a que se referem os incisos anteriores.

O Conselho de Escola (CE), como organismo deliberativo e paritário, significou uma conquista de André Franco Montoro e do Secretário da Educação, que era Paulo Renato de Souza. Segundo Antunes (2008), a função deliberativa do CE, como possui uma força de atuação e poder na escola, exerce responsabilidade e constitui importante ferramenta para a gestão democrática.

Essa função foi reafirmada com a implantação do Estatuto do Magistério Paulista pela Lei Complementar nº 444, de 27 de Dezembro de 1985, em que o CE, no artigo 95 passa a ter poder de decisão nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola (ANTUNES, 2008). O documento legal assegura que,

- Artigo 95. O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino. (SÃO PAULO, 1985).

O artigo 95, no § 1º propõe a distribuição da composição do CE:

I - 40% (quarenta por cento) de docentes; II - 5% (cinco por cento) de especialistas de educação, excetuando-se o Diretor de Escola; III - 5% (cinco por cento) dos demais funcionários; IV - 25% (vinte e cinco por cento) de pais de alunos; V - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos; [...] (SÃO PAULO, 1985).

Além disso, tais componentes serão escolhidos mediante processo eletivo por seus pares (§ 2º) (de igual modo que a APM), além de dois suplentes para a substituição dos membros efetivos nas ausências ocorridas e impedimentos (§ 3º). Assim, com base nesse colegiado, podemos inferir que a participação dos pais dos alunos nesses espaços de decisões e organização na escola está garantida por meio do campo legal.

Para Antunes (2008), o efeito desse Estatuto (SÃO PAULO, 1985) na escola foi a diminuição do autoritarismo, mostrando-se sensível às necessidades. Ao mesmo tempo, ele possibilita a participação de toda comunidade na definição dos rumos da escola.

Contudo, Adrião (2006, p. 87) aponta que

[...] Esta alteração criaria uma contradição na organização e funcionamento da gestão escolar, no sentido de sua efetiva democratização. Isso porque a instalação de um mecanismo de ação coletiva no âmbito da escola era dificultada pela manutenção da estrutura hierárquica, marcada por relações de mando e obediência.

Essa ênfase na participação de usuários na gestão da escola levou o governo a incentivar a consolidação dos conselhos de escola, da associação de pais e mestres e de grêmios estudantis.

No ano seguinte, foi divulgado um Comunicado da Secretaria de Educação (SE) em 31 de março (SÃO PAULO, 1986), de origem do mesmo governador, contendo explicitações aos diretores de Divisão Regional, Divisão Especial do Vale do Ribeira, Delegados de Ensino e Diretores de Escola a respeito das atribuições do Conselho de Escola, instituído pela Lei Complementar nº 444 (SÃO PAULO, 1985).

O texto reforça o artigo 95 da Lei Complementar nº 444 (SÃO PAULO, 1985) e por motivo da incidência de dúvidas, traz esclarecimentos quanto à natureza do Conselho de Escola, a sua composição e às atribuições, à eleição e à convocação e outras questões. Elas referem-se a outros quatro itens: sobre a maioria absoluta (o total de membros que compõem o Conselho de Escola) e maioria simples (o total de membros do Conselho presentes na reunião); sobre o direito a voto do aluno; sobre o Grêmio Estudantil; quanto ao Calendário e Regimento Escolar, que pode sofrer alterações sob as deliberações do Conselho de Escola.

Reitera no final do Comunicado que estavam sendo realizados estudos para a elaboração de um novo Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus.

Sobre a participação dos pais, o Comunicado explica ao que tange a natureza do Conselho de Escola, a participação da comunidade na discussão, na reflexão e na solução dos problemas que lhes são inerentes é necessária, legitimando a autonomia da Unidade Escolar. O único aspecto que diferencia do que foi apresentado na Lei Complementar nº 444 (SÃO PAULO, 1985) é sobre o percentual destinado aos pais de alunos e aos alunos, que anteriormente são divididos em 25% cada segmento e no Comunicado aparece com um total de 50% para ambos os segmentos.

Também menciona quanto à composição e atribuição do Conselho nas escolas agrupadas (que não possuem o mínimo de elementos previstos em lei para a formação do CE). Nesses casos, as decisões deverão ser tomadas com a participação da Comunidade, propiciando a vivência democrática.

O próximo Comunicado SE foi em 10 de março de 1993 (SÃO PAULO, 1993). Por isso, há que se destacar que com a passagem da década de 1980 para 1990,

A idéia de participação é também ressignificada. Se na década anterior os discursos educacionais entendiam a participação como a ampliação e a diferenciação de agentes e instâncias decisórias, mesmo que limitadas à esfera escolar, os discursos “participacionistas” da década de 1990 alteram a natureza da participação e o caráter atribuído aos agentes extraescolares na gestão da escola e da educação. (ADRIÃO, 2006, p. 77).

Nessa passagem, ganham destaque outros dois tipos articulados de proposições. O primeiro, parte da ideia de que como agentes econômicos racionais e otimizadores dos meios, os usuários da escola precisam ampliar seu grau de informação sobre o desempenho da “sua” escola frente a outras, para estimular e cobrar melhorias (ADRIÃO, 2006).

Sobre a participação, Mello (1994) apresenta uma crítica, no sentido de ser necessária a criação de um sistema de informação ao público, de modo a transparecer os resultados obtidos pela escola. Sua argumentação é na crítica aos modelos de participação da década de 1980 em que, para os neo-reformadores, a presença dos usuários e da sociedade em geral na definição da política educacional (que nunca aconteceu no Brasil) ou na gestão pouco ou nada contribui para a melhoria do ensino público, e sim, de que especialmente os dirigentes escolares sabem o que se espera da escola.

A segunda proposição indicada por Adrião (2006, p. 78) é de que,

Complementarmente, ganham destaque os discursos e as iniciativas governamentais voltadas para o estímulo às **parcerias** entre as escolas e todo e qualquer setor social que assim o deseje como forma “moderna” de participar da melhoria do ensino público. [...] (ADRIÃO, 2006, p. 78, **grifo nosso**).

Num cenário e clima de cruzada, as campanhas do governo federal delegam ao voluntariado diversas atribuições. No Estado de São Paulo, na década de 1990, essas estratégias foram o incentivo à “adoção de escolas” por qualquer organização privada e no incentivo às parcerias com a comunidade local (ADRIÃO, 2006).

Em síntese, as tendências de reforma na educação apresentadas reservam aos usuários diretos das escolas (pais e alunos) a tarefa de ampliarem seu grau de informação de maneira a “aprimorarem” as decisões que venham a tomar; para a sociedade, de maneira geral, as novas propostas reservam a responsabilidade pela manutenção dos equipamentos públicos e para a escola a responsabilização sobre os resultados que venha a conseguir; por último, atribui ao Estado, por meio de uma equipe técnica governamental ou terceirizada, a função de definir os objetivos e metas para cada etapa de escolaridade e de “avaliar” os resultados estimulando a adesão por parte dos segmentos mencionados. Transfere-se, assim, para a ponta do sistema e responsabilidade pelo eventual fracasso escolar. (ADRIÃO, 2006, p. 78-79).

A descrição diferencia as possibilidades de **participação** e de **parceria**. Segundo a autora, a participação volta-se para a construção coletiva do projeto pedagógico da “sua” escola e a avaliação dos resultados com o acompanhamento dos processos. Já a parceria é a posição dos usuários diretos da escola, os clientes, que são avaliadores externos de um serviço que adquiriu a partir de padrões que não construiu, mas que foram fornecidos para serem comparados com resultados de outras escolas, por meio de uma disputa interescolar. Nesse caso, os usuários ignoram as diferenças, dificuldades e necessidades de cada escola. Passa também a responsabilizar a escola pelos resultados, abstraindo-se a natureza e o conteúdo das políticas públicas governamentais como fatores constitutivos desses resultados (ADRIÃO, 2006).

Com essa transição das décadas e com o termo participação para parceria pode ser evidenciada quando Antonio Carlos Fleury (1991 a 1994) assumiu o governo. Foi em busca da reforma administrativa que se moveu no sentido de descentralização de funções para as unidades escolares com a implantação da escola-padrão, enfatizando a autonomia (financeira, administrativa e pedagógica) da escola com a consolidação das “parcerias”.

Durante seu governo e com o Secretário da Educação Carlos Estevam Aldo Martins, eles divulgaram o Comunicado SE de 10 de março de 1993 (SÃO PAULO, 1993) com o intuito de apontar orientações sobre a eleição dos membros do CE, tendo como base a Lei Complementar nº 444 (SÃO PAULO, 1985). O Comunicado foi destinado do mesmo modo que o anterior, aos Diretores de Divisão Regional, Delegados de Ensino, Diretores de Escola e Conselhos de Escola, para responder às inúmeras dúvidas.

O texto orienta que as atas, registradas em livro próprio e com a assinatura de todos os participantes, serão sempre tornadas públicas, afixadas permanentemente em local visível nas unidades escolares e arquivadas na secretaria, à disposição de todos os interessados e em especial dos órgãos de supervisão responsáveis pelo acompanhamento do processo. Ressalta aspectos já mencionados no Comunicado anterior. Quanto à participação dos pais, esse Comunicado não traz nenhuma observação (SÃO PAULO, 1993).

Ainda no contexto da crise dos anos 1990, foi promulgado o Parecer CEE nº 67, de 18 de Março de 1998 (SÃO PAULO, 1998) que institui as Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais. Nesse momento, a cadeira da presidência do Conselho Estadual de Educação era ocupada por Bernadete Angelina Gatti.

O Parecer CEE nº 67 (SÃO PAULO, 1998) conta com 87 (oitenta e sete) artigos, distribuídos em oito títulos, 30 (trinta) capítulos e diversas seções. No seu artigo 2º estabelece que “O regimento de cada unidade escolar deverá ser submetido à apreciação do conselho de escola e aprovação da Delegacia de Ensino.” Ressaltamos também o

Artigo 9º - Para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática na escola far-se-á mediante a:

[...] II- participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar - direção, professores, pais, alunos e funcionários - nos processos consultivos e decisórios, através do conselho de escola e associação de pais e mestres; [...] (SÃO PAULO, 1998).

Conforme apontado no capítulo anterior, para a efetivação da gestão democrática é necessária a participação dos diversos segmentos, o que vem ao encontro do artigo mencionado. Contudo, não é mencionada a função deliberativa do Conselho, caracterizada como consultiva e decisória.

Outro aspecto é a autonomia da escola, apontada no

Artigo 10 - A autonomia da escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, será assegurada mediante a:

[...] II- constituição e funcionamento do conselho de escola, dos conselhos de classe e série, da associação de pais e mestres e do grêmio estudantil;

III- participação da comunidade escolar, através do conselho de escola, nos processos de escolha ou indicação de profissionais para o exercício de funções, respeitada a legislação vigente; [...] (SÃO PAULO, 1998).

O parágrafo único do artigo 12 esclarece que “Cabe à direção da escola garantir a articulação da associação de pais e mestres com o conselho de escola.” (SÃO PAULO, 1998).

O artigo 15 define como colegiados escolares o conselho de escola e os conselhos de classe e série. Nesse contexto, a seção I Do Conselho de Escola, no Capítulo III do Título II especifica que

Artigo 16 - O conselho de escola, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

Artigo 17- O conselho de escola tomará suas decisões, respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente.

Artigo 18- O conselho de escola poderá elaborar seu próprio estatuto e delegar atribuições a comissões e subcomissões, com a finalidade de dinamizar sua atuação e facilitar a sua organização.

Artigo 19- A composição e atribuições do conselho de escola estão definidas em legislação específica. (SÃO PAULO, 1998).

O artigo 25 regulamenta que as normas de gestão e convivência devem ser elaboradas com a participação representativa dos envolvidos no processo educativo, pais, alunos, professores e funcionários. Além disso, no artigo 31, o parecer estabelece que o plano de gestão será aprovado pelo CE, bem como definido por este os objetivos e procedimentos da avaliação interna (artigo 35). Os resultados dessas avaliações também devem ser apreciados pelo CE (Artigo 37) (SÃO PAULO, 1998).

Portanto, esse texto não deixa dúvidas de que participação dos pais é necessária no planejamento, na organização, na avaliação e no replanejamento frente os resultados das avaliações. O estudo revela que o CE representa um canal importante para a participação dos pais e que seu adequado funcionamento pode se tornar um elemento de aperfeiçoamento da educação pública. No entanto, o caráter interventivo do Estado interfere nessa ação e, como não há uma atividade de sensibilização nas escolas, não se garante que o CE se efetive plenamente na sua função.

Do ponto de vista da reforma do Estado na década de 1990, Abrucio (1998 apud ADRIÃO, 2006) sintetiza três tentativas para a superação do modelo burocrático. O primeiro, que pratica o “gerencialismo puro” tem como eixo central o aumento da produtividade do setor público por meio da diminuição de gastos. O segundo modelo, “consumerism”, parte da necessidade de agregar novos significados ao gerencialismo recém-implantado, centrando-se na introdução de elementos de avaliação, semelhante à gestão privada com a gestão da qualidade total. O terceiro modelo “public servise orientation” (construção da esfera pública),

[...] centra sua abordagem na defesa da esfera pública como espaço de aprendizagem política, além de instância de participação dos cidadãos. Nesta perspectiva, a descentralização proposta pelos modelos anteriores é ressignificada no sentido do aumento da transparência dos serviços públicos e da possibilidade disso ocorrer como resultado de ações coletivas dos cidadãos. O cidadão dá lugar ao cliente e a prática política, a aprendizagem social dos diferentes agentes e a cooperação entre as agências substituem a lógica concorrencial como princípios de gestão. (ADRIÃO, 2006, p. 49).

Resumindo, o primeiro modelo é caracterizado pela economia e eficiência para gerar produtividade junto aos contribuintes. O segundo pela efetividade e qualidade junto aos consumidores. O terceiro pela prestação de contas e equidade junto aos cidadãos. Embora o autor tenha analisado o caso inglês, segundo Adrião (2006), é possível também analisar o caso brasileiro.

Por fim, ao retomar as legislações estaduais, fica claro que o Decreto nº 12.983 (SÃO PAULO, 1978) foi cerceado pelo período da expansão do ensino. Por um lado, é considerado como um Decreto positivo ao assegurar a Associação de Pais e Mestres na escola. Por outro, ele é avaliado negativamente por ter sido promulgado antes da CF/88. Mas ainda foi fundamental um Decreto do Estado naquele contexto incluir as famílias dentro da escola.

As alterações feitas pelo Decreto nº 48.408 (SÃO PAULO, 2004) e pelo nº 50.756 (SÃO PAULO, 2006), foram na redação do nº 12.983 (SÃO PAULO, 1978), mantendo a atribuição e a composição da APM.

Sobre o CE, nota-se que o Estatuto do Magistério Paulista instituído pela Lei Complementar nº 444 (SÃO PAULO, 1985) também foi promulgado antes da CF/88. Constitui-se num Estatuto demasiadamente longo, com 115 (cento e quinze) artigos, colocando-se na mesma situação que o Decreto nº 12.983 (SÃO PAULO, 1978).

Ao assegurar o CE, a escola obteve um espaço de participação para os pais que posteriormente tornou-se deliberativo. Depois disso, o Comunicado SE de 1986 explicitou o CE como uma proposta para assegurar a participação dos segmentos da comunidade escolar, bem como o Comunicado SE de 1993 divulgado pós-constituente, com orientações a respeito da eleição dos membros do CE, ao considerar que surgiram dúvidas a respeito.

Após a LDBEN/96, foi promulgado o Parecer CEE nº 67 (SÃO PAULO, 1998) com as normas regimentais que retomam a gestão democrática e a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Pela primeira vez, a autonomia da escola é mencionada. Como consequência, ela assegura o CE e a APM, pontuando a articulação daquele, o que veio reforçar a participação dos pais e especificar a função do Diretor de escola no CE.

A Meta 2 do PNE sobre a universalização do ensino fundamental é essencial para a educação básica. Bruno (2015) questiona que, com essa reestruturação do trabalho, o Banco Mundial trouxe indicativas de canalizar os investimentos para as quatro séries do ensino básico, que correspondem ao ensino fundamental, por trazer um retorno financeiro mais rápido. Para Bruno (2015) isso indica que o Brasil vem sendo pensado como economia

informal, evidenciando a necessidade de descentralização administrativa para conferir mais autonomia às escolas e maior participação dos sujeitos envolvidos na tomada de decisão.

Finalmente, esses estudos realizados em relação ao objetivo ajudaram-nos a refletir como e quando foram pensadas as legislações em vigor que tratam da participação dos pais na escola. O encaminhamento para a elaboração dessas legislações ocorreu na efervescência do processo de urbanização e de democratização do ensino no país.

Entendemos que os espaços para a participação dos pais se configuram na Associação de Pais e Mestres e no Conselho de Escola. Com finalidades específicas, estes colegiados se inter-relacionam, uma vez que o Conselho Deliberativo da APM pode participar do CE com um de seus membros, desde que seja pai de aluno (artigo 17) (SÃO PAULO, 1978) e artigo 2º da Lei Complementar nº 375 (SÃO PAULO, 1984). Assim, a APM e o CE podem funcionar como “engrenagens” para a efetivação da gestão democrática, tendo o diretor como articulador.

Este estudo também nos ajudou a distinguir a concepção de participação e de parceria. A participação, até o final dos anos 1980, era entendida como um processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola, da avaliação e de seu acompanhamento. Já a parceria, oriunda desde os primeiros anos da década de 1990, induz os clientes da escola a avaliar algo que não construíram. Frente a esse estudo, entendemos que a parceria é a concepção que se encontra por traz dos documentos legais, pois, solicita a participação dos pais nos colegiados, mas não totalmente, uma vez que, embora descrito como deliberativo, não explicita detalhadamente o exercício das funções destinadas aos pais dos pais, caracterizando-se como o cumprimento de requisitos.

Devido a sua finalidade, a APM e o CE se efetivados, podem trazer grandes contribuições para a escola pública. Contudo, ainda há entraves que dificultam tal efetivação. Entendemos que um desses entraves seja a autonomia da escola (ou melhor, a falta dela), pois, proporciona uma proposta pedagógica para a escola, não dependendo apenas dos órgãos oficiais (VEIGA, 1998).

Por fim, nos capítulos teóricos, abordamos a trajetória da escola pública e sua função social e, a trajetória e concepção da gestão escolar democrática. Neste capítulo discutimos os espaços de participação dos pais nas legislações nacionais e estaduais. Passamos no capítulo seguinte apresentar e discutir os dados empíricos da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. [...] Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. [...] Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. (BOFF, 1998, p. 9³⁴).

Lüdke e André (2014) sinalizam que a análise dos dados na abordagem qualitativa da pesquisa em educação corresponde a um trabalho com o conjunto de material obtido durante o processo de investigação, um movimento analítico constituído ao longo da pesquisa.

Neste capítulo, demonstramos os resultados desse movimento do processo de descrição e análise dos dados, à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico assumido neste estudo.

Buscamos estruturar a análise dos dados relacionando-os diretamente com o objetivo da pesquisa, ou seja, tentamos compreender a percepção dos pais sobre a participação na Escola Estadual. De posse dos dados eles foram agrupados em três eixos, para facilitar a análise.

No primeiro, situamos o leitor a respeito do local em que se realizou a pesquisa, contextualizando brevemente o município e a escola pesquisada. O perfil de uma amostra dos pais para delinear com quem a pesquisa de campo foi desenvolvida, orientando a discussão no segundo eixo. Por fim, no terceiro, são apresentadas e discutidas as percepções dos pais sobre a participação na escola pública.

Feitas essas observações, conduzimos à apresentação e à discussão dos resultados da pesquisa.

5.1 Onde a pesquisa foi realizada

A pesquisa foi realizada no município de Presidente Prudente-SP, um dos 645 municípios do Estado de São Paulo. Ele situa-se a uma distância de 558 km da capital (São Paulo), na região oeste. O município possui 98 (noventa e oito) anos de emancipação política e conta com uma população estimada de 220.599 habitantes (dados do IBGE de 2014³⁵).

³⁴ BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

³⁵ Informações disponíveis em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=354140&search=sao-paulo|presidente-prudente|infograficos:-historico>>. Acesso em 10 mar. 2016.

Seu setor mais relevante como atividade econômica é a agricultura e a lavoura temporária, que produz principalmente a cana-de-açúcar, a batata-doce e a mandioca. O setor secundário é a indústria em que se destacam empresas de micro e pequeno porte, incluindo os quatro distritos industriais. O setor terciário tem se constituído por meio do Prudenshopping, um dos principais pontos comerciais da cidade.

No âmbito educacional, os dados da Diretoria de Ensino³⁶ contabilizaram um total de 82 (oitenta e duas) escolas que atendem o Ciclo II do Ensino Fundamental, distribuídas em 32 (trinta e duas) escolas municipais, 27 (vinte e sete) particulares e 23 (vinte e três) estaduais. Em decorrência da grande quantidade de escolas, o número de matrículas neste Ciclo do Ensino Fundamental em Presidente Prudente é de 25.338, distribuídas em 9.978 da rede de ensino estadual, 9.252 da rede municipal e 6.108 da rede particular.

A Escola Estadual onde a pesquisa foi realizada, localiza-se no bairro Belo Horizonte, na zona oeste da cidade, cercado pelo Jardim Santa Clara, Jardim Eldorado, Parque São Judas Tadeu e pela Vila Geni. Os bairros nas adjacências: Sítio São Pedro, São Matheus, Jardim Barcelona, Jardim Maracanã, Residencial Jardins e São Lucas. Por fim, os bairros mais distantes da escola são: Santa Tereza, Jardim Novo Bongiovani, Jardim Cobral, Panorâmico, Residencial São Paulo e Seruantes I.

Trata-se de um bairro misto, com residências, comércio e outros tipos de estabelecimentos. Dispõe de apenas essa escola da rede de ensino Estadual, existente desde 1981, atendendo os três turnos, manhã, tarde e noite. No ano de 2015³⁷ a escola atendia 613 alunos e, no ano de 2016 conta com 609 alunos.

Os ambientes físicos da escola³⁸ estão assim distribuídos: secretaria, sala de arquivos, da coordenação, de diretor, de vice-diretor, de áudio visual, de professores, copa, auditório (em conjunto com a sala de leitura), sanitários feminino, sanitários masculino, nove salas de aula, sala do ACESSA Escola³⁹ (sala de aula adaptada), vestiário feminino (usado como depósito), vestiário masculino (usado como Sala de Educação Física), cozinha (merenda escolar), recreio coberto, quadra coberta e zeladoria.

³⁶ Disponível em: <<http://depresidentepudente.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 10 mar. 2016.

³⁷ Dados obtidos através do levantamento realizado para a aplicação do questionário.

³⁸ Esses dados são apresentados no Projeto Político Pedagógico analisado, correspondendo ao período de 2011 a 2014.

³⁹ O ACESSA Escola é um Programa do Governo do Estado de São Paulo desenvolvido pelas Secretarias de Estado da Educação e de Gestão Pública, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Seu objetivo é promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/acessa-escola>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

A equipe gestora da escola pesquisada é composta por um Diretor, um Vice-diretor, um Professor-Coordenador do Ensino Fundamental e um Professor-Coordenador do Ensino Médio. Em 2015, a escola passou a ter um Coordenador-Pedagógico (dados do Relatório das Observações) por conta da Resolução SE nº 3 (SÃO PAULO, 2015), tendo em vista que a Resolução permite mais de um coordenador apenas para as escolas com mais de 31 (trinta e uma) salas em funcionamento.

A equipe de professores organiza-se num total de 55 (cinquenta e cinco) profissionais, sendo que 31 (trinta e um) possui Sede de Controle de Frequência na Unidade Escolar em 2011. O quadro de equipe técnico-administrativo compreendia um Secretário, um Agente de Organização Escolar e dois Agentes de Serviços Escolares.

Trata-se de uma escola de médio porte, cujo atendimento aos alunos ocorre desde 1981, portanto 35 (trinta e cinco) anos de existência num município com 99 (noventa e nove) anos, ou seja, uma escola relativamente antiga.

Passamos a analisar os dados referentes ao perfil dos pais.

5.2 Os sujeitos da pesquisa

Com o intuito de delinear o perfil dos sujeitos da investigação, descremos o perfil de uma amostra obtida por meio de 37 questionários, a partir dos quais tratamos inicialmente de aspectos pessoais relacionados ao pai e à mãe e em seguida, aspectos gerais da família.

Quanto à cor, constatamos que, dentre os pais, 16 (dezesesseis) assinalaram ser pardos, 10 (dez) brancos, um indígena e um da cor negra. Entre as mães, 18 (dezoito) declararam ser da cor parda e 15 (quinze) da cor branca. Ao final, os índices significativos correspondem a pais e mães predominantemente pardos e, em seguida, brancos.

No que diz respeito ao estado civil, 23 (vinte e três) pais são casados, três são solteiros, um viúvo, um assinalou a opção “outro”, mas não completou o restante da resposta. O estado civil predominante se repetiu no caso das mães, em que a maioria é casada (19 frequências), cinco são solteiras, duas estão divorciadas, duas viúvas e uma assinalou a opção “outro”, mas também não especificou seu estado civil no campo destinado.

Constatamos que se trata de famílias nucleares, constituídas pela união de pessoas do sexo masculino e feminino, não havendo nenhum caso de famílias com outra configuração (CASASSUS, 2007).

O questionário também investigou a naturalidade dos sujeitos. O resultado indicou que seis são naturais do município de Presidente Prudente, dois de Álvares Machado, dois de Assis e um sujeito de cada uma dos demais municípios indicados (Embu, Ibiporã-PR, Iguapé,

Mirandópolis, Porecatu-PR e São Paulo). Também predominou entre as mães a naturalidade em Presidente Prudente (10 frequências), duas são de São Paulo e as demais são dos municípios de Assis, Estrela d'Oeste, Peabiru-PR, Rio Claro e Santos. Sobre essa questão, vale destacar um aspecto específico segundo o qual, 11 (onze) pais e 14 (quatorze) mães responderam ser “brasileiros”, o que condiz com a nacionalidade e não a naturalidade do sujeito, demonstrando determinada falta de esclarecimento dos pais ou também, pela falta de clareza na própria pergunta.

Nesse levantamento, ficou evidente que a maioria dos pais e das mães pertencem ao próprio município (Presidente Prudente) ou ao município vizinho (Álvares Machado), ou a municípios com até 288 km de distância de Presidente Prudente (Assis, Mirandópolis e Estrela D'Oeste), ou a outros entre 455 e 691 km de distância (Rio Claro, Embu, São Paulo, Santos e Iguape), ou ainda a aqueles localizados no Estado do Paraná (Ibiporã, Porecatu e Peabiru).

Ao investigar a religião, as opções mais significativas dos pais apontaram para evangélicos (11 frequências) e católicos (9). Outros dois afirmaram ser cristãos, um da Federação das Famílias para Unificação e Paz Mundial e um afirmou que não possui religião. Dentre as mães, os índices também se repetiram: 13 são evangélicas e 11 católicas, mostrando que as mesmas religiões se fazem presentes entre os membros da mesma família. Das demais mães, três são cristãs e uma da Federação das Famílias para Unificação e Paz Mundial.

Nessas famílias, a bíblia está presente em 34 (trinta e quatro) casas, reafirmando o aspecto religioso. Dezesesseis famílias possuem livros de leitura/romances, 12 (doze) preservam o dicionário, oito palavras cruzadas e sete afirmaram possuir gibis. Dentre todas as famílias, apenas uma assina a Revista Seleções e o jornal Folha São Paulo.

A idade dos pais apresentou uma variação de 30 (trinta) a 61 (sessenta e um) anos, sendo que a maior concentração foi entre 35 (trinta e cinco) e 40 (quarenta) anos de idade, destacando-se o maior índice de quatro pais com 40 (quarenta) anos. Quanto a idade das mães, a faixa etária se estende em relação a dos pais, correspondendo de 26 (vinte e seis) a 67 (sessenta e sete) anos. Contudo, a maior concentração é de 34 (trinta e quatro) a 45 (quarenta e cinco) anos.

Ao questionar a escolarização dos sujeitos, verificamos que o maior índice de pais acusaram o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série de forma incompleta, correspondendo 10 (dez) pais e nove mães nessa situação. Cinco pais e nove mães concluíram o Ensino Médio, quatro pais e sete mães concluíram o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, quatro pais e seis mães não concluíram o Ensino Médio. Já o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, teve dois pais

e duas mães que não concluíram e a mesma quantidade de sujeitos concluíram esse nível de ensino. Um pai e uma mãe não concluíram o Ensino Superior e quanto ao Ensino Técnico, um pai assinalou ter concluído e o outro que não concluiu. O baixo índice de escolaridade dos pais confirma o que sinaliza o Projeto Político Pedagógico da escola.

Também foi solicitado aos pais e mães que apontassem sua profissão. Obtivemos uma diversidade de respostas. A profissão indicada por dois pais foi autônomo, as demais, com uma frequência foram: auxiliar administrativo, auxiliar geral, auxiliar de limpeza, barbeiro, costureiro/professor, encarregado, entregador, fiscal, funcionário público, funileiro, gerente de loja, marceneiro, mecânico, motorista, padeiro, policial militar, serralheiro, técnico em informática, vendedor e vigia noturno.

A maior frequência (7) dentre as profissões das mães foi do lar. Em seguida, três mães indicaram ser autônomas e vendedoras e com duas frequências cozinheira e doméstica. As demais profissões com uma frequência foram: ajudante, atendente, auxiliar geral, auxiliar de limpeza, costureira/professora, empreendedora individual, gerente, motorista, salgadeira, segurança e serviços gerais.

As profissões que se repetem entre pais e mães são: autônomo, auxiliar geral, auxiliar de limpeza, costureiro/professor, gerente e motorista. Há também uma família em que se encontram desempregados. No Projeto Político Pedagógico (2011-2014), encontra-se a informação de que nas famílias há o significativo índice de desemprego ou subemprego. Nessa amostra de sujeitos, encontramos um pai e uma mãe (da mesma família) nessa situação.

Constatamos que se trata de profissões que se encaixam na demanda do setor secundário e terciário da economia do município, correspondendo ao que na indústria que se caracterizam as empresas de micro e pequeno porte e o comércio da cidade.

A partir desse momento, abordamos os aspectos gerais correspondentes às famílias.

Quanto à constituição das famílias, o questionário informa que um índice significativo delas vice a primeira união dos casais (18 frequências). Em seguida, ratificam-se a primeira união, ou segunda união da mãe (7 frequências cada), assim como a primeira união do pai (6) e a segunda união do pai (2). Predominam famílias constituídas pela primeira união do casal e em poucos casos a segunda, enquanto que o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2011-2014) da escola afirma que as famílias organizam-se pela segunda ou até a terceira união do casal. De todos os grupos familiares, 10 (dez) atestaram possuir um filho e nove tem três filhos. Em casa, a presença da mãe significa a imagem mais frequente que o pai (27 e 18

respectivamente). Assegura-se também a presença de outros familiares na mesma casa, como a avó (4 frequências), o padrasto (3), avô, tio e tia com uma frequência cada um deles.

Quatorze sujeitos declararam que sua renda mensal atinge a faixa de um a três salários mínimos⁴⁰. Uma segunda faixa corresponde a 13 (treze) frequências para um salário. Seis frequências indicaram para a renda de três até cinco salários, uma frequência para mais de cinco salários e também uma frequência para menos de um salário. Dois sujeitos dentre os 37 (trinta e sete).

Para a constituição dessa renda familiar mensal, predomina o trabalho de duas pessoas conforme assinalado por 13 (treze) sujeitos e outros 12 (doze) que a renda é constituída pelo trabalho de apenas uma pessoa. Três sujeitos afirmaram que três pessoas da casa contribuem para a renda e outros três sujeitos afirmaram que quatro pessoas contribuem. Nessa questão, seis sujeitos não responderam. De igual modo, compareceu o fator do desemprego.

A composição dessas rendas correspondeu ao trabalho com registro e ao trabalho sem registro (22 frequências e 15 respectivamente). Outras composições da renda assinaladas correspondem a pensão (4 frequências), bolsa família (3), aposentadoria (1) e um sujeito assinalou “outros”, afirmando ser de caráter alimentício.

Quanto ao bairro que residem, apenas uma família indicou residir no mesmo bairro da escola (Jardim Belo Horizonte). Nove outras famílias atestaram morar nos bairros vizinhos (Jardim Eldorado, Vila Geni, Parque São Judas Tadeu e Jardim Santa Clara), oito famílias residem nos bairros nas adjacências (Jardim Barcelona, Bairro São Matheus, Sítio São Pedro, São Lucas, Residencial Jardins e Maracanã). Já os bairros mais distantes da escola (Novo Bongiovani, Residencial São Paulo, Jardim Panorâmico, Bairro João Domingos Netto, Santa Tereza, Seruantes I e Jardim Cobral) contaram com 14 (quatorze) frequências. Verificase que a maioria das famílias residem em bairros mais distantes da escola, necessitando do uso do transporte coletivo para que os alunos frequentem a escola.

Dezesseis sujeitos responderam residir em casa própria, 11 (onze) em casa alugada, sete em casa cedida e três em casa financiada. Sobre a estrutura dessas casas, 12 (doze) sujeitos assinalaram que a casa é de tijolos.

A partir do exposto, podemos concluir que se trata de famílias em situações diversas. Quanto à cor da pele, pais e mães, são pardos e brancos. O estado civil indicou que

⁴⁰ O salário mínimo considerado no momento da pesquisa foi de R\$ 788,00, tendo como base o Decreto nº 8.381, de 29 de Dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.382, de 25 de Fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo.

as famílias predominantemente são nucleares, com a presença do elemento “pai” e “mãe”, residindo na mesma casa aos filhos da atual união. A maioria das famílias são naturais de Presidente Prudente e os demais, distribuíem-se pelas cidades do Estado de São Paulo e também do Paraná, contudo em regiões geograficamente próximas.

Quanto à profissão de fé religiosa, a população pesquisada indicou com mais frequência ser evangélica e católica, assim como preserva a Bíblia em suas casas.

A idade dessas famílias tem maior concentração nos 40 (quarenta) anos, uma idade intermediária. Já a escolarização pode ser considerada baixa, uma vez que a maioria não concluiu os anos finais do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série). Em decorrência, a escolarização influenciou a profissão, já que a maioria das ocupações exige para seu exercício apenas os primeiros ciclos da educação básica, como na indústria e comércio da cidade. Outro fator predominante é a renda de um a três salários mínimos, obtidos em sua maioria por meio do trabalho com registro. A maior concentração da população pesquisada reside nos bairros mais distantes da escola, necessitando do uso de transporte coletivo para frequentar a escola.

Um fato intrigante representou a quantidade significativa que a população pesquisada deixou de respostas em branco. Em determinadas questões os números foram muito altos, condição que nos levou a levantar algumas hipóteses, como o fato de devolverem o questionário para “cumprir com a tarefa”, ou por se sentirem constrangidos pelo conteúdo da investigação, ou mesmo por terem dúvidas. Em suma, deparamos com um procedimento de pesquisa delicado.

5.3 Sobre a participação dos pais na escola

Após o delineamento da escola e do perfil da população da pesquisa, levantamos as percepções desses sujeitos sobre sua participação na escola pública. Neste momento, debruçamo-nos sobre como esses sujeitos apreendem a realidade exterior pela organização dos dados sensoriais, levando em conta os seguintes aspectos: a) a importância do estudo do filho; b) a opção pela escola para matricular o filho; c) a opinião sobre a escola pública; d) o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres; e) a participação dos pais nas reuniões; f) a importância que os pais atribuem à sua participação; g) a dificuldade em estabelecer uma relação com a escola.

Esses dados foram obtidos por meio do processo de observação nas reuniões na escola, das respostas dos 37 (trinta e sete) sujeitos ao questionário e as 17 (dezessete) entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes que responderam ao questionário.

Nessas entrevistas, utilizamos a função de categorização do software Atlas.ti, segundo (KELLE, 2008).

5.3.1 Importância do estudo do filho

Investigamos a opinião dos pais sobre a **importância do estudo para o filho**. Conforme o questionário, 34 sujeitos dentre os 37 responderam positivamente. Dos 26 (vinte e seis) que justificaram a resposta, 16 (dezesesseis) indicaram que o estudo é importante para o futuro.

Outros três sujeitos afirmaram que o estudo é fundamental para a vida. Dois deles consideraram que o estudo é importante para ser alguém na vida, e ainda, que sem o estudo nos dias atuais é muito complicado desenvolver-se no mercado de trabalho. Também dois sujeitos apontaram que é importante para ter aprendizado e conhecimento. A respeito dessas respostas, hipotetizamos que seja no intuito de uma formação integral do aluno.

As demais três justificativas indicaram que a escola é base de tudo. O sujeito 25 afirmou que na escola é possível aprender “outras coisas”, que, ao nosso ver, vão além daquilo que sabemos. As respostas indicam que a escola precisa evoluir à medida que o mundo evolui, constituindo-se nela o alicerce para que os alunos aprendam.

Conforme as entrevistas, identificamos uma tendência positiva em relação ao estudo. Dez pais relacionaram o trabalho, a profissão e o emprego (Ana Beatriz, Camila, Elis, Jenifer, Lúcia, Maria Eduarda, Oliveira, Papita, Ricardo e Vila). Ao encontro do que foi apontado no questionário, nove pais (Ana Maria, Camila, Elis, Jenifer, Madalena, Maria, Maria Eduarda, Ricardo e Vila) afirmaram que é importante estudar para se preparar para o futuro, buscando ser uma pessoa melhor e mais inteligente.

Quatro pais (Elis, Marceliete, Maria e Madalena) citaram o próprio exemplo de vida para argumentar a importância do estudo, incentivando os filhos a levar o estudo a sério.

Ana Beatriz, Madalena e Maria mencionam a importância do estudo para chegar a uma faculdade. De forma semelhante, três mães, Marli, Papita e Elis enfatizaram que o estudo é importante, visto que, sem o estudo não somos nada. O estudo é importante para aprender a conversar bem para Jenifer e Vila. As respostas de Camila e Lúcia chamaram nossa atenção:

[...] ahh, na filosofia de vida, porque sem você tê um conhecimento do que tá acontecendo você sempre tem tá atrás da política, sempre vai tá atrás dos seus conhecimentos, deveres e direitos. Eu acho que a escola tá baseada em tudo isso né, o estudo no caso né (CAMILA).

Ai, o estudo ele é importante pra, vida da pessoa, pra ela adquirir conhecimento né e que, pra entender melhor o mundo e escolher também uma profissão, né. Porque ela

tem através do estudo uma visão mais ampla né, a respeito da, da vida do mundo aí né, da sociedade (LÚCIA).

Ao tratar dos direitos e deveres não podemos deixar de lado a cidadania, que é definida pelo artigo 205 da CF/88 (BRASIL, 1988) e conceituada por Canivez (1998), como o pontapé para tornar um indivíduo um cidadão.

Ana acredita que o filho precisa estudar pra aprender a ler e aprender a vida “lá fora”. Para Oliveira, até para tirar uma habilitação é preciso estudo, considerando-o o começo de tudo.

As demais respostas direcionam para outros aspectos. Para Ana Beatriz e Oliveira, o estudo é importante até para coletar lixo e varrer a rua. Já Madalena aponta outra tendência, que o ruim na escola são os alunos, referindo-se a eles como barra pesada. Para Vila, aluno deve ser obrigado a estudar, mesmo que não queira.

Diante dessa pergunta, os pais ponderaram que o estudo é importante para se ter desde aspectos básicos a serem oferecidos pela escola, como o falar e ler bem, até o ponto de refletir sobre os direitos e deveres, uma visão de mundo e da sociedade.

5.3.2 Opção pela escola para matricular o filho

No questionário ao perguntar sobre a **opção que tiveram em matricular o filho nessa escola**, 21 (vinte e um) sujeitos responderam pelo fato de morar perto da escola. Cinco deles apontaram que não conseguiram vaga em outra escola ou ainda, que não tiveram escolha. Frente a isso, deduzimos que a maioria dos pais tem uma visão negativa da qualidade da escola, ao não mencioná-la em suas respostas.

Apenas cinco sujeitos declararam que matricularam seus filhos afirmando que a escola é boa e tem qualidade. Nas justificativas apontaram que outros pais falavam bem da escola, que a direção e os professores têm compromisso de ensinar e também que confiam no ensino por terem estudado nessa escola.

Dois sujeitos apontaram que matricularam seus filhos por gostar da direção da escola, afirmando que é uma parte fundamental. Nessas respostas percebe-se que os sujeitos explicitam sua convicção de que a gestão da escola representa uma peça fundamental. Em consequência, ao avaliar positivamente a gestão da instituição, matriculou aí seu filho. Também dois sujeitos responderam que matricularam o filho para o desenvolvimento e estudo dele. As demais duas respostas foram curtas e pouco claras em relação à pergunta, apontando que a escola melhorou o campeonato sem nos permitir compreender que tipo de campeonato é esse e que a escola tem bons professores.

Conforme as entrevistas, a argumentação mais indicada foi a proximidade com a casa (14 frequências). Juntamente com essa justificativa, os pais (Ana, Ana Beatriz, Camila, Elis, Lúcia, Jenifer, Maria Eduarda, Marli, Marceliete, Oliveira, Papita, Ricardo, Vila e Zelma) também indicaram outros fatores, como o fato de considerarem a escola boa (Ana Beatriz, Elis, Madalena, Marli e Vila), que a equipe escolar é boa (Ana) e de fazer referência a alguém que já estudou na escola (Ana Beatriz, Elis, Ricardo, Maria, Marceliete e Marli).

Madalena, Ricardo, Zelma e Camila afirmaram que gostam da escola. Também compareceu uma fala de quem não tem o que reclamar (Ana, Madalena e Vila). Camila e Zelma mencionaram que a escola liga para os pais caso tenha algum problema, o que traz respaldo para as mães, mesmo estando trabalhando. Maria e Papita apontaram que a direção é firme, sendo essa a razão de terem matriculado o filho. Jenifer matriculou seu filho por ser uma escola pública, ou seja, gratuita.

Três pais justificaram que quem faz a escola são os alunos (Camila, Zelma e Ana Beatriz). Outros dois pais afirmaram que não acharam vaga em outra escola (Ana Maria e Madalena). A matrícula do filho de Ana foi efetivada como transferência automática de uma escola para outra. Contudo, mostra-se descontente com esse procedimento ao afirmar que o pai deve escolher onde matricular o filho e o período.

Ainda com base nas entrevistas, Marceliete confessou que quase não frequenta as reuniões por não gostar do ambiente por motivo do excessivo barulho, preferindo conversar em particular com a direção. Já Papita considerou que as drogas constituem o problema da escola. Mesmo assim, avalia que essa instituição é uma das melhores por conta da direção ser firme.

Conforme o exposto, a proximidade da escola com a residência funcionou representativamente nos questionários e nas entrevistas, o que condiz com a localização dos bairros. Segundo o estudo de Soares (1988), ao investigar as relações entre escola e família, a escola possui para os pais uma significância em razão dessa condição. Essa significância é caracterizada por Lima (2003) como “pertencimento”, constituindo-se num exercício de poder e de “fazer parte” daquela história e, por essa causa, afirmam que a escola tem qualidade, por terem estudado ali.

5.3.3 Opinião sobre a escola pública

Ao investigar a **opinião dos pais sobre a escola**, novamente eles apontam os alunos como o problema da escola (Ana, Camila, Elis, Madalena, Zelma e Vila). Desenvolve-se um paradoxo: (Ana, Camila e Elis) avaliam a escola como de qualidade; em oposição, os

alunos é que são ruins e não tem interesse. Maria e Marli apontaram que muitos alunos considerados ruins formam turminhas no portão de saída, o que precisa ser revisto pela escola.

Os pais avaliam a defasagem da estrutura interna da escola. Eles consideram urgente melhorar a merenda, os banheiros e a higiene de modo geral (Ana Maria, Lúcia e Papita), mas mencionam a coerência de mais pais se pronunciarem a respeito.

Por outro lado, conforme a observação da reunião do dia 05 de Março de 2015, a direção tratou da questão da limpeza com os pais, no sentido de que orientassem os filhos a cooperar com a conservação dos banheiros, das mesas e das cadeiras, como objetos públicos, que pertencem a todos.

Conforme as entrevistas, os pais indicaram foram as brigas e conflitos na escola (Ana Maria e Maria Eduarda) e o bullying (Maria Eduarda). Considerando que o filho de Maria Eduarda sofreu bullying, ela gostaria que a escola fosse mais atenciosa com respeito a esse problema, tomando providências e avisando os pais antes de fazer boletim de ocorrência.

Para Camila e Papita a escola precisa abandonar o uso das apostilas, por sua fragilidade. A possibilidade de encontrar as respostas na internet, o que não prepara os alunos para concursos públicos. Novamente, evidencia-se que os pais compreendem a escola como preparatória para o trabalho.

Papita, Maria Eduarda e Marceliete consideram que a escola precisa melhorar o ensino e ter professores criativos, com novas ideias. Tanto Camila quanto Papita compararam a escola pública com a escola particular, afirmando que nessa os alunos conseguem aprender. Papita argumentou que na pública a preocupação é voltada apenas para o SARESP: “O SARESP isso, que pelo jeito não vão bem né, eu acho que é muito vínculo à apostila, acho que a apostila num, acho que tinha que ser igual antigamente, na prática, livro essas coisas né, porque só segue aquela apostila ali, eu acho que não é certo não.”

Os demais aspectos que os pais indicaram em que a escola precisava melhorar foram: a segurança (Jenifer e Ricardo), separar os alunos na sala para evitar conversa paralela (Ana Beatriz), os alunos precisam do celular para comunicar-se (Maria Eduarda), oferecer curso (Elis), mais apoio do governo (Madalena), o horário das reuniões é ruim para quem não trabalha (Maria), faltam ventiladores (Jenifer), ser mais rígida em relação à disciplina dos alunos (Camila) e a falta de prática de esportes (Ricardo).

Também nas entrevistas, os pais indicaram que a escola é boa (Ana, Ana Beatriz, Camila, Elis, Jenifer, Madalena, Marli, Oliveira e Ricardo) e que gostam da escola (Ana Beatriz, Ana Maria, Madalena, Lúcia, Maria, Camila e Oliveira). Novamente surgiu o fato de

que a escola liga para os pais e, dessa forma, eles se sentem seguros em relação aos filhos na escola (Ana Beatriz, Madalena, Marli e Oliveira).

Os pais ainda alegaram outros pontos positivos da escola, como o projeto de leitura e de computação aos finais de semana (Madalena), a presença de intérprete para acompanhar aluno com necessidades especiais (Ana), pedir para fazer trabalhos no computador e a merenda (Oliveira). Jenifer e Marceliete afirmaram que a escola está melhorando a segurança e outros pais afirmaram que não têm o que reclamar da escola (Ana, Lúcia, Ricardo, Zelma e Vila).

Dentre os 17 (dezessete) entrevistados, oito (Ana Beatriz, Camila, Elis, Jenifer, Madalena, Marceliete, Oliveira e Zelma) afirmaram que nada falta na escola. Contudo, no decorrer da fala mencionaram aspectos já abordados, como a segurança (Elis, Jenifer e Marceliete), o incentivo ao aluno (Ana Beatriz) e a merenda (Oliveira).

Por meio dessas respostas, ficou evidenciada na percepção dos pais a representação da escola como preparadora para o mundo do trabalho (GANZELI, 2011; OLIVEIRA, 2013). Outra função social que emerge das falas dos pais é a do filho ser um cidadão de direitos e deveres para ter uma visão ampla de sociedade (BRASIL, 1988).

5.3.4 O Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres

O questionário afirmou que a escola vivenciou ações como o Conselho de Escola (CE) e a Associação de Pais e Mestres (APM) e solicitou uma avaliação dos pais. Para o CE, 15 (quinze) sujeitos indicaram a opção ótimo, 14 (quatorze) bom e três sujeitos regular. Sobre a APM, 14 sujeitos assinalaram a opção bom, 13 ótimo e três apontaram que é uma ação regular.

Outra questão abordou a participação nas reuniões de pais e mestres no decorrer do ano letivo. Dentre os 37 (trinta e sete), 24 (vinte e quatro) assinalaram que sempre participam dessas reuniões, 10(dez) sujeitos indicaram que participam às vezes e, um deles optou nunca.

No entanto, vale destacar que em um dos questionários havia o seguinte comentário abaixo da questão: “Obs: Assinalei todas como ótimo mais preciso verificar com minha filha. Espero que tudo acima esteja sendo feito.” (Sujeito 25). Com base nesse comentário, percebemos que nem todas as respostas dos sujeitos correspondem àquilo que conhecem em relação à escola, mostrando que apenas acreditam no funcionamento desses colegiados.

Conforme a entrevista, ao aprofundar a razão para a não participação dos pais no CE e na APM, oito pais (Ana, Ana Beatriz, Ana Maria, Jenifer, Marceliete, Maria Eduarda, Oliveira e Zelma) declararam que não conheciam esses colegiados. As respostas esclareceram que, para Ana, Ana Maria, Marceliete e Oliveira a escola possui apenas o Conselho de Classe, realizado junto aos alunos e professores e que os pais não precisavam dele participar.

Cinco pais (Ana Maria, Camila, Lúcia, Oliveira, Papita e Ricardo) afirmaram que não participavam porque faltava comunicação e explicação da escola, visto que não conheciam a importância da sua presença, quais as especificidades de cada colegiado e para que serve todo trabalho. Papita indicou uma estratégia, de que a escola enviasse bilhetes aos pais para comunicar a importância de sua presença.

As respostas da entrevista também sinalizaram aspectos referentes aos pais. Sete deles (Ana Beatriz, Elis, Maria Eduarda, Marli, Zelma, Camila e Vila) apontaram que não participam por conta do trabalho e do tempo limitado. O obstáculo de Maria Eduarda é a falta de um carro, porque de ônibus demora para chegar à escola.

Elis e Madalena ponderaram que os pais não querem assumir responsabilidade e compromisso com a escola. Já Maria afirmou que não participa do CE porque faz algumas viagens e não pode ser conselheira estando ausente.

Oliveira demonstrou em sua fala uma confusão entre o Conselho de Escola e o Conselho de Classe e afirmou que os pais não querem ouvir informações ruins com o filho do lado, significando essa a razão para não participarem das reuniões.

Conforme a observação, verificamos que no decorrer das primeiras reuniões do ano (especificamente nos dias 05 de Março de 2015 e 16 e 17 de Fevereiro de 2016), a direção convidou os pais para participarem do CE e da APM. Ao final da reunião poucos pais se prontificaram, sem ter uma clara explicitação da função desses colegiados, confirmando os apontamentos dos pais de que falta clareza, o que resulta numa tímida manifestação dos pais.

Paro (2012) afirma que a escola precisa trabalhar junto com os pais, no sentido de perceber as motivações ligadas às condições precárias de vida que os impossibilitam de participar. Nesse caso, a administração escolar participativa entra em cena com o fortalecimento externo à escola. Assim, se a escola conseguir a presença da comunidade, especialmente no CE e na APM para preparar, acompanhar, avaliar os serviços prestados, estará direcionada para o exercício da autonomia (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), ainda se significa um longo caminho.

Tratando do questionário, há que se destacar a natureza superficial de algumas respostas, visto que não condizem com o fato real observado. Um exemplo disso é que no

questionário a maioria dos pais afirmou participar do CE e da APM. Em oposição, não foi possível observar essas reuniões pela sua ausência e nas entrevistas a maioria desconhece. Esses aspectos evidenciam um ponto negativo do questionário por possuir caráter institucional e contaminar as respostas (THIOLLENT, 1982).

Segundo o Estatuto do Magistério pela Lei Complementar nº 444 (SÃO PAULO, 1985), o CE agrupa todos os segmentos (pais, alunos, professores, direção e demais funcionários) como um canal de participação e ferramenta na busca pela gestão democrática. Embora a relevância do colegiado para a melhoria da escola, ficou evidente que ainda são colegiados que precisam ser repensados e organizados pela escola.

Por outro lado, a escola anuncia nas reuniões que é importante os pais participarem do CE e da APM, mas não explicita a especificidade de cada colegiado. Há ainda outra gama de dúvida entre os pais, o Conselho de Classe. Ao ser confundido com o Conselho de Escola, evidencia-se a necessidade de um esclarecimento sobre a diferença de cada colegiado.

Decorre daí, o fato dos pais confundirem o Conselho de Escola e o Conselho de Classe, se deve ao fato de que anteriormente a escola convidava os pais para o Conselho de Classe, mas, como forma de obter maior presença dos pais nas reuniões bimestrais, reorganizou convidando apenas a equipe gestora, professores e alunos. Isso porque a reunião bimestral de pais ocorre poucos dias após o Conselho de Classe.

5.3.5 Participação dos pais nas reuniões

Conforme o questionário, ao tratar da **participação dos pais nas reuniões na escola**, 27(vinte e sete) sujeitos confirmaram afirmativamente. No entanto, conforme a observação de uma reunião feita como convocação aos pais por meio de bilhete (05 de outubro de 2015) para trazer esclarecimentos a respeito da reorganização das escolas do Estado de São Paulo, percebemos que apenas 21(vinte e um) pais responderam a ela, considerando uma população de 613(seiscentos e treze) alunos.

Ainda no questionário, tivemos a preocupação de compreender o que os pais entendem sobre **como é sua participação nas reuniões na escola**. Oito sujeitos explicaram “participar” como “se informar a respeito da vida escolar do filho, suas dificuldades e comportamento”. Também três sujeitos responderam que “sua participação na escola é a de ouvir e fazer perguntas”, o que nos remete novamente “à reunião de encerramento de bimestre quando são passadas as notas e faltas dos alunos”.

Ao comparar com as observações, entendemos que a participação desses pais para saber as notas do filho fizeram referência às reuniões de pais no encerramento de cada bimestre. Isso se deve ao fato de que nessas reuniões observadas, os professores informam aos pais o período de provas e passam a situação escolar do aluno. No dia 24 de Agosto de 2015, o maior questionamento dos pais foi, “Como está meu(minha) filho(a)?”, buscando se informar quanto às notas, às faltas e ao comportamento.

No questionário, três sujeitos apontaram que participam das reuniões na escola quando possível. Esse aspecto fica evidente ao analisar o registro das observações, porque a coordenadora-pedagógica relatou que alguns pais se dirigem a escola no dia seguinte para saber da vida escolar do filho, em consequência da impossibilidade de comparecer à escola na data agendada para a reunião.

Ao tratar do **horário das reuniões** no questionário, 31(trinta e um) sujeitos afirmaram que é um horário bom por ser após o período de trabalho. O único sujeito que assinalou ser um horário ruim justificou que é muito cedo, não pontuando sugestões. Conforme a observação, percebemos a dificuldade dos pais em comparecer na escola, como no Dia da Consciência Negra (20 de Novembro de 2015), quando pai algum ou mãe compareceu às atividades que foram realizadas no período da manhã.

Conforme as entrevistas, ao indagar sobre a **frequência dos pais nas reuniões**, dentre os 17 (dezessete) entrevistados, 12 (doze) afirmaram participar (Ana, Ana Beatriz, Jenifer, Madalena, Marceliete, Maria Eduarda, Marli, Oliveira, Papita, Ricardo, Vila e Zelma). Por outro lado, Camila, Lúcia e Maria responderam que não vão às reuniões em razão do horário do trabalho, dirigindo-se à escola em outro dia.

Novamente, advém a preocupação com a situação escolar do filho, no que diz respeito às notas (Marceliete, Maria Eduarda, e Papita) e ao comportamento e à disciplina (Elis e Ricardo).

Já Ana Beatriz e Madalena afirmaram que gostam de conversar com o professor e Camila afirmou que é interessante saber o que foi ensinado aos alunos. Marli afirmou que gosta das reuniões porque a escola explica de uma forma que os pais entendem. Zelma acha importante os pais conheçam o que está acontecendo e ela se sente segura quando a escola lhe liga para lhe comunicar a respeito do filho, não só ela, mas qualquer família. Para Oliveira as reuniões não são repetitivas e são sempre lotadas.

Conforme as observações, a quantidade de pais que frequentaram as quatro reuniões em 2015 corresponde em 14,92% em relação ao total de alunos matriculados (613). Em 2016, nas duas reuniões observadas, a presença dos pais atingiu 19,86% em relação ao

total de alunos (609). Para a equipe gestora da escola, esses números são considerados expressivos.

Ao investigar pela entrevista **se os pais gostavam das reuniões**, de modo geral, na escola, seis deles afirmaram que não, com justificativas bastante variadas umas das outras (não têm motivo para falar, não tem reclamações, poucos professores, os assuntos são repetidos, reuniões maçantes).

Camila considera importante a reunião de pais no início do ano letivo para conhecer as propostas da escola. Entende que nas reuniões deve ser falado o que foi ensinado, “[...] o que foi aprendido, o que não foi, a gente tinha que tá mais perto do que é passado na sala de aula, acho que reunião tinha que ser assim, óh foi dado isso isso e isso, é, foi dado tal livro, o aluno leu tal livro, leu tal poesia [...]” (CAMILA). Considera que não aprendeu a ler na escola e na faculdade teve dificuldade, sendo que a escola precisa incentivar a leitura, trabalhar com os livros, fazer redação, dissertação, um texto que ajude a desenvolver a criatividade. Para os alunos lerem apenas na escola torna-se cansativo e não estão treinados para isso, mas, afirma que o erro é dos pais e questiona “[...] se os pais não tem esse interesse de que vale? [...]” (Camila).

O fato de conhecer as propostas da escola apontadas por Camila vai ao encontro de Dubet (2008), porquanto os usuários devem se situar e se identificar com os mecanismos da escola, tendo num bom conhecimento das expectativas e das exigências escolares, conhecendo os objetivos de seus ensinamentos.

Destacamos Paro (2007), ao apontar que levar o aluno a aprender implica um acordo entre educandos e seus pais. Quando a escola os traz para dentro do seu espaço, mostra-lhes a importância de sua participação, possibilita o horizonte de alcançar mudanças.

Para Jenifer não é mais necessário participar, porque seu filho já é grande. Além disso, afirmou que nos dias de reunião a escola fica tumultuada, ocasionando muito tempo de espera.

Também nas entrevistas investigamos sobre **como as reuniões poderiam ser para que os pais gostassem delas**. A maioria indicou possíveis mudanças e os demais afirmaram que gostam da forma como elas se processam. Dentre as indicações para mudanças, os pais se referiram a diversos aspectos, como a falta de um conselheiro (Marceliete), a falta de argumento da escola para responder às reclamações (Maria Eduarda), reuniões mais particulares para não expor o aluno (Papita) e mais professores nas reuniões (Vila). Por outro lado, cinco pais (Ana, Elis, Madalena, Marli e Zelma) afirmaram que não há o que mudar na organização das reuniões.

Percebemos que o foco dos pais em frequentar as reuniões volta-se para ver as notas, faltas e comportamento. Quando não têm reclamação do filho, não há motivo para manifesta-se. Tal conteúdo evidencia que a perspectiva que os pais tem da escola encerra caráter individual e instrumental.

Entendemos que há a necessidade de esclarecimento mais preciso, assim como Lourenço Filho (1972) analisa essa questão. Segundo ele, os pais precisam saber do trabalho da escola, ser informados a respeito dos estudos que são desenvolvidos na escola. Dubet (2008), igualmente, estima que para mobilizar os pais, é preciso que se conheçam os objetivos dos ensinamentos e que as expectativas escolares sejam explícitas a todos. Eles não devem ser criticados por se comportarem como tão somente consumidores da escola e por serem ausentes e desinteressados. Cabe aos gestores aumentar a mobilização, o que ocasionará a igualdade das oportunidades.

Nas entrevistas também investigamos a **razão que leva os pais a falarem pouco durante as reuniões**, o que singulariza dois aspectos; de um lado, os que se referem aos pais; de outro, à escola. Quanto aos aspectos dos pais, Ana Beatriz, Elis, Lúcia, Marli e Ricardo disseram ter vergonha ou timidez. Ao falar, três dentre esses pais riram, já demonstrando seu comportamento.

Outros quatro pais (Ana, Jenifer, Oliveira, Papita e Zelma) disseram que não falam pela ausência de motivo. Ana Maria e Marli afirmaram que vão às reuniões para ficar ouvindo o que os professores têm a dizer sobre o filho.

Vila e Camila vão as reuniões por obrigação. Para Vila essa forma de obrigação também é demonstrada no comportamento dos professores. Camila comparou com a escola particular de forma negativa, afirmando que falta conhecimento dos direitos e deveres dos pais dos alunos da escola pública. Para duas mães, a participação é meramente obrigatória, por não trazer nenhuma recompensa para quem participa (PARO, 2007). Essa percepção corresponde a num envolvimento de grau passivo, cercado de atitudes de desinteresse e alheamento (LIMA, 2003).

Madalena afirmou que sente receio e medo para discutir sobre o bullying na escola, dado que seu filho sofreu com essa situação. Ela espera que a escola enfrente o problema, discutindo-o com compromisso e com seriedade.

Quanto aos aspectos referentes à escola, Camila e Ricardo, disseram que o professor é quem fala nas reuniões, não abrindo espaço para os pais se expressarem com liberdade. Por seguinte, impera a falta comunicação da direção com os pais sobre como podem participar. Outras duas mães, Maria e Marceliete, informaram que as reuniões são

muito rápidas. Para Maria Eduarda, os pais acham que não têm mais jeito, o que leva a acreditar que não adianta falar nas reuniões. Papita aponta que é preciso melhorar a comunicação entre escola e pais.

Nota-se que ao tratar dos aspectos pessoais, os pais não falam nas reuniões por timidez, vergonha, medo ou por apenas não querer falar. Ao indicarem aspectos da escola, apontam não ter espaço para falar e que o professor conduz a reunião, informando as notas, faltas e, em seguida, os pais vão embora.

Conforme a observação, verificamos que as reuniões e caracterizam por seu caráter informativo, transmitindo aos pais comunicados, apresentação das regras e esclarecimentos de acontecimentos externos, não estimulando seja um efetivo diálogo, seja discussão, seja tomada de decisões, o que acarreta o silêncio dos pais. Ao contrário, manifestações dos familiares nas reuniões, ocorrem sob forma de reclamações, dúvidas e esclarecimentos e um comentário.

Conforme a entrevista, questionamos aos pais se concordavam que **as reuniões na escola eram chatas**. Dentre os possíveis fatores que respondem por essa avaliação, Ana Beatriz, Madalena e Oliveira apontaram que é devido ao cansaço do serviço. Esse é um indicativo abordado por Paro (2012) no sentido de que, talvez esses pais pudessem se beneficiar mais a respeito da orientação e desempenho dos filhos na escola.

Novamente, o fato de que as reuniões deveriam ser mais particulares foi apontado por Maria, Maria Eduarda e Papita. Para Jenifer o horário é inadequado, já que, nesse momento, as mães estão preparando a janta para os maridos e sugere reuniões às 15:00 horas e outra à noite para quem trabalha.

Marceliete apontou que as reuniões podiam ser mais explicativas, indicando como exemplo o SARESP, para que os pais conheçam melhor. Tanto Marceliete como Vila apontaram que há a necessidade de mais professores nas reuniões.

Dez pais (Ana Beatriz, Ana Maria, Elis, Madalena, Ana, Lúcia, Marli, Ricardo, Zelma e Oliveira) afirmaram que as reuniões não são chatas e sete das respostas indicaram que é preciso estar presente para saber da vida escolar do filho (Ana Beatriz, Ana Maria, Elis, Madalena, Ana, Marli e Oliveira).

Não ... eu acho assim porque tem, é, eles falam chata assim porque você sai do serviço cansado né, tem muito que sai do serviço cansado e vem ali e tem, principalmente as donas de casa que quer chegar em casa e preocupada com a janta e tá ali naquela reunião e os professor segurando e quer saber de alguma coisa e óh tá demorando muito né, porque tem os afazeres também né pra fazer em casa, então eu acho assim que tem muita gente que reclama nessa parte aí, mas eu acho que a reunião tem que ter né, a gente tem que acompanhar os filhos tem que saber o que tá acontecendo, porque eles passam um, uma boa parte do tempo deles dentro da

escola, e a gente não sabe o que tá acontecendo lá porque, tá em casa a gente sabe o que a gente pergunta, mas nas reunião que a gente fica sabendo que tem algumas coisas eles oculta da gente né [...] (OLIVEIRA).

Antunes (2008) corrobora essa questão. Afinal, os alunos passam uma grande parte de suas vidas na escola, como no ensino fundamental que totaliza 8 anos. Diante disso, Oliveira considera que os pais precisam ir à escola para saber o que acontece com o filho nesse período.

Tanto Madalena como Lúcia confirmaram que é importante os pais participarem na escola, mesmo sentindo-se cansados do serviço. Ricardo e Zelma apontaram que é tudo bem explicado na reunião. Ricardo ainda acrescentou que vai embora satisfeito, não tendo nada a reclamar da escola. Zelma gosta quando a escola liga para os pais, em caso de brigas, ou quando o jovem não se sente bem.

Em resumo, nesse levantamento, emergiram dados informativos diretamente relacionados aos pais, como o cansaço, o que leva muitos a não prestarem atenção na reunião ou não frequentá-la.

Por meio dos registros das observações notamos que ao final de uma reunião enquanto eram anotados os nomes dos que se manifestaram para participar do CE e da APM, uma mãe comentou: [...] “Eu que não venho participar disso, já tenho que vir nessa aqui na marra”. [...] (TRECHO DO RELATÓRIO DAS OBSERVAÇÕES, dia 05 de Março de 2015). Essa fala comunicou o posicionamento da mãe em relação à reunião na escola, configurando-o como um ato de cunho obrigatório. Tal conteúdo significativo vai ao encontro da rejeição com o envolvimento, caracterizando-o no último grau de participação, a forma passiva, em que há o desinteresse, o alheamento e a alienação das responsabilidades (LIMA, 2003). De acordo com Le Boterf (1982), a classificação para esse grau de iniciativa é a obrigatória.

Nas entrevistas, buscamos aprofundar o fato de estarem **preocupados com o comportamento e nota**. Dez pais (Ana Beatriz, Ana Maria, Elis, Jenifer, Lúcia, Madalena, Marceliete, Oliveira, Ricardo e Zelma) confirmaram que sempre é essa a preocupação que têm quanto ao filho na escola. O maior cuidado de Ana, Jenifer, Marceliete e Zelma, corresponde às faltas. Para Elis e Lúcia sua inquietação é o comportamento e para Marli, é com as drogas.

Ricardo apontou que além disso, “[...] tem que preocupar com outras coisas também, com os professor, se tiver só preocupado com seu filho não adianta, tem que preocupar com os professor também, né, o melhor pro seu filho, você que sempre o bem, não só pro seu, mas pra todo mundo.” A fala de Ricardo vai ao encontro de Antunes (2008) ao

considerar que a escola precisa ser pensada como um todo, o que exige uma preocupação com a sala, o aluno, o professor, com a matéria, os exercícios, a prova, a nota, mas também com o que acontece nos corredores, no pátio, na sala da coordenação pedagógica, na secretaria, nos banheiros, na cozinha, na sala dos professores, no estacionamento da escola, na hora do recreio, na entrada e saída dos alunos, no bairro da escola, no município, no Estado etc.

Dentre os pais que afirmaram não concordar que essa seja a maior preocupação, estão: Camila, Papita e Vila. Para Camila, os pais devem ir justamente para ver o cotidiano e não esperar 30 dias a próxima reunião para saber do filho.

Sobre o cotidiano da escola, Antunes (2008) aponta que quando os pais participam das situações concretas não terão dificuldade em discutir diversos assuntos com a escola. Para Papita, muitos pais se preocupam com a nota e poucos com o comportamento, já que na escola tem muitos alunos indisciplinados. A preocupação de Vila é apenas com a nota, porque sabe que o filho tem notas ruins e que ele não tem faltas, já que o obriga ir para a escola.

Inegavelmente, para a maioria dos entrevistados as notas, as faltas e o comportamento significam o principal objetivo para comparecer escola, como uma forma de acompanhar o filho. Também, os três focos da investigação confirmaram que os pais se dirigem a escola para conversar com a equipe gestora (principalmente a coordenação) fora do horário das reuniões, seja por falta de tempo para o horário marcado, seja por não gostar de frequentar as reuniões.

Também perguntamos aos pais nas entrevistas se **gostariam de tratar outros assuntos nas reuniões**. Dez afirmaram que não (Ana, Ana Maria, Camila, Elis, Lúcia, Madalena, Maria, Marceliete, Oliveira e Zelma). Ainda questionamos que, se desejassem tratar de algum assunto se tinham espaço para isso na escola. Nove deles afirmaram ter espaço (Ana, Camila, Elis, Lúcia, Madalena, Maria, Marceliete, Oliveira e Zelma), ainda que não tenha procurado a escola para falar ou sugerir algo.

Mesmo que os pais propalem que a escola é aberta a todos, Souza (2009) afirma que nesses casos nem sempre são efetivadas as condições mínimas para a efetiva participação ocorra, o que tem sido um obstáculo. Contudo, mesmo diante desse obstáculo, os pais dos alunos devem estar envolvidos nas práticas a serem realizadas no espaço escolar (GARCIA; CORREA, 2009).

Outros quatro pais (Ana Beatriz, Jenifer, Marli e Vila) asseveraram que prefeririam tratar de outros assuntos. Ao questionar se tinham disposição para semelhante atividade, duas respondentes (Jenifer e Marli) atestaram que sim, bastando apenas procurar o

diretor para reclamar do uso de drogas e dos banheiros. Outras duas mães afirmaram não ter condição, embora Ana Beatriz não tenha tentado e Vila já tenha reclamado da bagunça na sala de aula.

Nas respostas ao questionário, os pais confirmaram que sua presença na escola sempre se voltou para ouvir e fazer perguntas. Não obstante, no decorrer das observações o ouvir se tornou mais frequente que o fazer perguntas. Ao longo da convivência, essas se tornaram gradativamente mais raras, apenas para esclarecer dúvidas sobre aspectos isolados. Por outro lado, nas entrevistas o predomínio das possíveis expressões referentes à escola estão voltadas às reclamações, principalmente quanto à estrutura e aos aspectos organizacionais, não estabelecendo uma inter-relação e comunicação concreta entre esses dois segmentos. Em síntese, tão somente a escola encarrega-se da organização e do planejamento das atividades. Isso vai na contramão do que Bruno (2015) defende que deva ocorrer para trazer avanços para a melhoria da qualidade da escola, quer dizer, a organização não deve ser pautada na hierarquia de comando, mas, pelos laços de solidariedade, consubstanciando formas coletivas de trabalho numa lógica das relações sociais.

Em suma, os fatos coletados entregam-nos que não há espaço para os pais falarem. Contudo, nas entrevistas eles afirmam ter esse espaço, quando mencionam o fato de a escola se mostrar de portas abertas, na prática e na metáfora. Percebemos na pesquisa que a escola atende aos pais sempre que solicitada, pausando as atividades em exercício para receber aquele que chega à escola a qualquer momento, o que caracteriza esse estar de “portas abertas”. Entendemos que essa atitude significa o passo inicial e fundamental à busca pela gestão democrática.

5.3.6 Importância que os pais atribuem à participação

Investigamos, por meio do questionário, se os pais consideram **importante sua participação nas reuniões** na escola do filho. Trinta e quatro sujeitos responderam afirmativamente que ela é importante. Um sujeito respondeu negativamente, mas não apresentou justificativa alguma.

As justificativas mais frequentes repetem a aspectos já abordados, como a forte preocupação em acompanhar a vida escolar do filho e seu comportamento. Quatro sujeitos justificaram que a participação nas reuniões é importante por ser um ato fundamental e necessário para o desenvolvimento do filho na escola, para que o aluno valorize sua educação como necessária e primordial, afirmando que o interesse pelo estudo deve partir da influência dos pais.

Já as justificativas de outros dois sujeitos revelam que é importante participar para estabelecer a conversa e o diálogo com a escola. Semelhante avaliação confirma a discussão feita no capítulo 3, segundo a qual, por meio do diálogo, ocorre a valorização da necessidade de participação da família na escola. Nessa direção, pais e filhos passam a exercer um papel determinante no processo de socialização e formação dos alunos (FREIRE, 2000). Do mesmo modo, Demo (2001) aponta que, para que essa participação ocorra, é necessário que os diversos segmentos irem forjando espaços de diálogo e de debate numa relação dialética.

Outros dois sujeitos justificaram que é importante conviver com as mesmas pessoas que os filhos convivem e estar presente na vida escolar deles. Um dos sujeitos, ao justificar sua resposta, fez inicialmente uma pergunta e na sequência uma afirmação: “Como conhecer a escola se nem lá os pais vão? É uma maneira de conhecer!” (sujeito 32), evidenciando a necessidade de que os pais conheçam a escola que o filho frequenta.

Conforme as entrevistas, ao aprofundar sobre como os pais **podem ajudar a melhorar essa escola**, dentre os 17 (dezessete) entrevistados, cinco (Ana, Elis, Lúcia, Maria Eduarda e Ricardo) indicaram os projetos, campanhas ou programas. Ricardo se prontificou a dar aula de capoeira aos finais de semana, porque esse e outros esportes fazem a criança se distanciar da rua e da internet. Ana Beatriz, Jenifer e Papita afirmaram que ajudam a escola orientando os filhos em casa e que isso vai refletir na escola.

Por outro lado, Ana, Ana Maria, Lúcia e Oliveira afirmaram que os pais podem ajudar a escola nas reuniões. Duas mães mencionaram bens materiais como forma de ajudar escola, como os alimentos (Ana) e dinheiro (Zelma). Para Marli que pouco vai a escola por cuidar dos netos, afirmou que os pais têm que participar da lição e cobrar. Por outro lado, Vila afirmou que não há o que melhorar na escola. Contudo, ao continuar sua fala, acrescentou que a escola precisa melhorar a segurança.

Já Marceliete afirmou que não ajuda na escola porque não tem estudo:

Ah ... não sei responder essa pergunta porque, minha parte eu não tenho como agi, porque uma pessoa pra agi lá dentro tem que ter estudo né, tem que ser uma pessoa melhor, eu como tive só o meu 4º ano primário, então ali tem que ter uns pais mais responsáveis com mais estudo, pra poder ajudar eles ali dentro, só se outros pais porque daqui não (risos) (MARCELIETE).

Esse discurso também ocorre na escola, como mostra a pesquisa de Almeida (1983). Ele proclama que um dos fatores que determinam a participação dos pais e a inserção nas atividades escolares são aqueles que possuem as melhores condições financeiras, estudo ou qualificação profissional.

Para Maria, os alunos já estão numa idade em que não necessitam dessa ajuda e que, a escola do Estado é diferente da municipal. Se os pais tentarem ajudar, não terá resultado. Por outro lado, Camila fez uma comparação da escola pública com a particular.

[...] vou dar um exemplo da escola pública e da escola particular, eu sou mãe de um aluno e pago a escola pra ele, eu não faço nada pra aquela escola, a não ser contribuir com o dinheiro, e se, é um aluno rebelde, mal criado, e se a professora adverti esse aluno o diretor dispensa a professor, porque eu sou mãe e pago muito bem pra ele, pra ele tá lá na escola, então se eu não gosto da atitude do professor, eu tenho liberdade de chegar no diretor e falar eu não quero mais eu quero que tire essa professora, porque se não vo tira meu filho da escola, é bem assim que acontece. Aí na escola pública, tá bom, eu vou nas reuniões eu participo, só que eu tô contribuindo alguma coisa? Não! Então na escola pública a gente sabe que tem pais que trabalham, que saem cedo de suas casas, e que não vai te condição financeira, mas porém, dá toda liberdade pro professor ou pro diretor corrigi o seu filho, eu particularmente penso assim, nem toda escola aceita, mas quando eu posso estou lá, só que assim, não contribuo com dinheiro, não faço de nenhum grêmio não faço parte de nada, só que, então, assim, eu não vejo assim, eu acho que a escola ela não tá baseada no pai e na mãe, a escola tá baseada na, no que tá sendo dado pro aluno, o pai ele tem que fazer o filho ir pra escola, mas hoje existe lei, de justiça que faz o pai estar na escola, só que assim, eu não sei de que forma como que um pai em relação a educação do filho dentro de casa, faze esse filho ir estuda, obriga esse filho estuda sim, mas em relação ao nosso estudo, não, não acredito [...] (CAMILA).

Para Camila, é necessária uma nova geração de professores, com métodos novos, algo que a escola pública não está conseguindo acompanhar em relação à particular. Por outro lado, Lourenço Filho (1972) ao defender a educação como parte das condições sociais, analisa que ela existe em razão do que os pais desejam, do que cada comunidade considera como útil e necessário, tendo em vista que a família representa uma instituição básica e determina os papéis sociais da escola.

Nota-se que ao fazer tais comparações com a escola particular, os pais se sentem donos da escola e que sua ajuda deve se desenvolver de forma esporádica. Apenas três pais caracterizaram as reuniões como espaço para opinar, o que, para Antunes (2008), ao participar das situações concretas do cotidiano escolar, os pais não terão dificuldade em discutir.

Ainda no sentido de compreender o termo colaboração como um auxílio, estar junto com a escola para discutir e buscar soluções para os problemas enfrentados, conforme a entrevista, ao perguntar **em que os pais poderiam colaborar com a direção da escola**, novamente a maior indicação foi que podem orientar e disciplinar os filhos em casa (Ana Beatriz, Camila e Ricardo).

Diferentemente, outros três pais afirmaram a conversa com o diretor no sentido de estar a par dos problemas (Madalena, Maria Eduarda e Oliveira). Já Marceliete manteve sua posição quanto à questão anterior, de que é preciso pessoas mais ativas e estudadas, que

saibam falar e escrever. Maria também manteve sua posição, de que, com a escola estadual é difícil colaborar.

Por outro lado, Ana Maria, Elis, Lúcia e Zelma não sabem como colaborar e que os pais precisam saber para que serve essa colaboração (Maria). Nesse sentido, Dubet (2008) aponta que a mobilização dos pais se dá ao conhecer os objetivos e expectativas escolares. É preciso a descentralização de poderes e a participação mais ampla e efetiva, o que concerne à igualdade de oportunidades e à igualdades dos meios.

Para Papita, não colaborar com a direção corresponde à ausência dos pais na escola. Com a diretora anterior, os pais tinham medo de se aproximar, mas agora ela não consegue definir a razão. Fica evidente que a não colaboração dos pais com a direção se deve à organização da escola, uma vez que a direção e a organização da escola estão entrelaçadas e, culturalmente, os pais não eram solicitados para idênticas ações.

Já Camila, Maria Eduarda, Marli e Oliveira afirmaram que na direção não há como colaborar. Ressaltamos a resposta de Maria Eduarda: “[...] que na direção quem tem que mandar mesmo é o diretor da escola, então, eles vão lá pra ouvir só as opinião da gente né, se vai resolver o problema ou não aí eles que sabem (risos)”. A justificativa de Oliveira foi em outro sentido, já que a direção já faz um bom trabalho, todos estudaram e estão desempenhando seu papel. Para Jenifer, o trabalho na escola já está reforçado e não precisa de ajuda.

Esses pais não veem formas de colaborar com a direção. Não obstante, para Bruno (2015), as práticas hierárquicas de comando devem ser deixados e aderir aos laços de solidariedade e formas coletivas de trabalho no âmbito das relações sociais para melhorar a qualidade da educação. Segundo Paro (2007), colaborar não significa que os pais trabalharão para a escola, mas como uma apropriação da concepção de educação que conduz a um bem cultural para ambos, revertendo aos pais com a melhoria da educação para o filho.

Também investigamos na entrevista se os pais **colaboram com a escola** e dentre os 17 (dezessete) respondentes, sete (Ana, Ana Maria, Elis, Lúcia, Madalena, Maria e Ricardo) afirmaram que não colaboram. A justificativa de Elis, Maria e Ricardo foi a de que a escola não solicitou a colaboração dos pais e Madalena ponderou que tem dificuldade em virtude do trabalho (embora tenha colaborado na aplicação do SARESP). Avalia que é importante que os pais saibam os fundamentos da escola, o que vai ao encontro de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Novamente Camila comparou a escola pública com a particular, na direção de que o tempo de aula é o mesmo e os alunos da particular aprendem mais, “[...] não entendo o

porque, não sei se as regras que vem do governo, se é porque é muito aluno, porque ganha pouco o professor, ou se, eu não sei o que acontece o porque que a escola particular tem um ensino melhor e a escola pública não, e era pra ser diferente”. (CAMILA).

Papita reafirmou que não colabora, dado que a filha não lhe permite que frequente a escola para esse fim para não ficar envergonhada. Embora Ana e Lúcia tenham afirmado que não colaboram com a escola, argumentaram que a única forma de colaborar é ir às reuniões, quando chamadas.

Verificamos que os pais não colaboram com a escola, seja pela falta de tempo ou porque a escola não lhes solicita. Isso demonstra, segundo Lima (2003), o caráter de envolvimento dos pais, com atitudes de possibilidade de participação, como no grau reservado de participação, que permanece no aguardo para qualquer decisão. É preciso que a escola constitua canais de comunicação e informação a todos, para compreender seu espaço de trabalho, para reconhecer o diálogo, para fazer nascer a tomada de decisões, a construção coletiva de regras, para, por fim, avaliar e tomar providências (SOUZA, 2009).

Conforme a entrevista, o questionar **como os pais poderiam participar mais na escola**, quatro respondentes indicaram a necessidade de que a escola chame os pais para participar (Ana, Ana Maria, Marceliete e Ricardo).

Segundo as observações (nos dias 04/03/2015, 16 e 17/02/2016) a equipe gestora anunciou durante a reunião que a participação dos pais representava um ato importante tanto para a escola como para o próprio aluno, fazendo aos pais um apelo para que os fossem participar durante o ano. Os apontamentos dos pais nas entrevistas cobram essa questão, de que a escola precisa esmiuçar a importância dessa participação.

Lúcia afirmou que se puder ajudaria a escola,

[...] Porque vai beneficiar não só a mim mas a minha filha e todos os alunos né, os que virão ainda né, que os da gente vai saindo e vai vindo outro né, então não é só pra ajudar os nossos filhos, todo mundo que tá ali hoje e os que vão vir depois né, vão ser beneficiado. E é um prazer pra gente poder ajudar as outras pessoas, eu me sinto bem, o que eu puder fazer pra ajudar, que tiver no meu alcance eu faço. (LÚCIA).

O fato de ajudar a escola demanda trabalho de todos os segmentos. Para que se torne um exercício democrático, é preciso a participação num processo lento e gradual (DEMO, 2001).

Entre os pais que afirmaram que não poderiam participar, quatro deles (Jenifer, Marli, Zelma e Oliveira) voltaram-se para o fato de que é difícil. Essa dificuldade para Jenifer e Oliveira se traduz na falta de tempo e para Marli por cuidar de quatro netos. Embora Zelma

tenha verbalizado que a escola melhorou, afirmou que é difícil participar mais, porque é a administração da escola que sabe das suas necessidades e Elis não tem ideia de como pode participar de forma efetiva na escola.

Ainda de acordo com a entrevista, ao indagar se **os pais se sentem participantes da escola**, oito afirmaram que não (Ana, Elis, Lúcia, Madalena, Maria Eduarda, Oliveira, Papita e Zelma) e de igual modo, oito afirmaram que sim (Ana Beatriz, Ana Maria, Camila, Jenifer, Maria, Marceliete, Ricardo e Vila).

Ao questionar sobre algum momento ou atividade que os pais se sentiram participantes, Ana Beatriz, Ana Maria, Elis, Marceliete, Maria Eduarda, Oliveira, Papita e Vila referiram-se à presença nas reuniões. Também foram mencionadas outras ocasiões, como conhecer a sala de computação (Madalena), participar da aplicação do SARESP (Maria) e da comissão de formatura dos alunos (Camila).

Vila relatou que sua frequência durante o ano na escola se deve ao fato do filho ser hiperativo. Chegou a ponto de desistir da educação dele, mas a escola insistiu que continuasse lutando, fazendo-a se sentir participante na escola.

Todos os relatos dos pais de se sentirem participantes na escola voltam-se para a classificação de participação induzida, em que, reagiram frente à necessidade da escola (LE BOTERF, 1982). Contudo, ao final, ao participarem obtiveram algum tipo de contribuição.

5.3.7 Dificuldade em estabelecer uma relação com a escola

Conforme o questionário, 16 (dezesseis) pais afirmaram que não possuem dificuldades e problemas para se relacionar com a escola. Outros 13 (treze) indicaram algum tipo de dificuldade, como o trabalho e a falta de tempo (8 frequências), tratamento de saúde, horário ruim, necessidade de mais leitura para o filho, horário de saída dos alunos e a necessidade de mais apoio e amparo às crianças e familiares que sofrem Bullying.

Frente a essas respostas, consideramos que, no caso da leitura, haveria a necessidade de um estreitamento na relação da família e escola para buscar formas de solucionar essa dificuldade do aluno.

Como vimos, os pais apontaram no questionário como dificuldade a falta de tempo. O mesmo ocorreu na entrevista, quando os pais afirmaram não participar da APM e do CE pela falta de tempo por conta do trabalho, demonstrando-se uma real dificuldade ao perceber de perto a realidade de cada família. Esse resultado não é inédito, mas reiteram o que os pais entendem que deve partir deles o interesse pelo estudo e passar isso para o filho.

Os dados da pesquisa evidenciaram que a preocupação dos pais com relação a sua participação na escola concentra-se na vida escolar do filho. Eles também mencionaram os horários de entrada e saída dos alunos e o bullying na escola.

Fica evidente que a escola não significa um problema para os pais. Inegavelmente, o problema dos pais são os filhos. Portanto, é necessário que a escola busque criar essa perspectiva de trabalho e participação junto com eles, tendo em vista a gestão democrática da escola pública (SOUZA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou identificar, analisar e compreender a percepção dos pais sobre sua participação na Escola Estadual. Como vimos, ao longo da discussão realizada nesse estudo, a temática da percepção de pais sobre a sua participação na escola signofoca uma discussão pouco abordada nos trabalhos acadêmicos. Segundo Souza (2009), a participação desse segmento é de grande valia para a busca de uma gestão democrática na escola pública.

Para refletir sobre a função da escola pública e suas complexidades organizacionais e administrativas, recorreremos inicialmente à sua trajetória com o intuito de compreender como ela se arquitetou historicamente. Todas as transformações ocorridas levaram à transformação da função da escola, as quais nosso estudo compreendeu que a função social da escola é a construção e socialização de conhecimentos (OLIVEIRA, 2013), a de possibilitar a construção de novos saberes, a qualificação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania (GANZELI, 2011).

Há que se ressaltar que a organização e administração da escola se mostram fundamentais, uma vez que o esforço coletivo se faz necessário. Para tanto, entendemos que a participação dos pais na escola precisa ser viabilizada, por meio da articulação da autonomia da escola, com os colegiados e a gestão democrática, para buscar cumprir tais funções sociais.

Tendo em vista essas questões, analisamos a trajetória da administração escolar a fim de compreender a participação dos pais no âmbito da gestão democrática. Recorreremos à trajetória da administração escolar, mostrando que o caráter empresarial predominava na administração escolar.

Ao investigar os espaços de participação dos pais na escola estabelecidos pela legislação, verificamos que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) compartilham com a família a responsabilidade de educação dos alunos e asseguram a concepção de gestão democrática. Recentemente o Plano Nacional da Educação sob a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) reafirma essa concepção de gestão e aborda os colegiados escolares (Conselho de Escola – CE – e Associação de Pais e Mestres – APM) como espaços de participação.

As legislações estaduais indicam o CE e a APM como espaços para a participação. Contudo, tais legislações foram promulgadas anteriormente às nacionais e, com a passagem das referidas décadas, alteram de forma acortinada o conceito de participação para parceria. Destacamos esse aspecto, porque a participação corresponde ao processo de

construção coletiva, que acompanha e avalia todo o processo. Já a parceria é entendida como o acompanhamento e a avaliação de algo que não foi construído pelos atores relacionados ao processo (ADRIÃO, 2006). Verificamos ainda que as alterações feitas nas legislações estaduais não refletem mudanças significativas na constituição, forma de organização e comunicação desses colegiados, visto que representam alterações isoladas.

Os dados da pesquisa mostraram que se trata de famílias nucleares, com filhos da união atual residindo na mesma casa. A renda predominante é de um a três salários mínimos e em seguida, de um salário mínimo, obtida em sua maioria pelo trabalho com registro. A maioria das famílias reside nos arredores da escola, ou em outras adjacências ou em bairros mais distantes, de onde os alunos utilizam o transporte coletivo para frequentar a escola.

Quanto à cor da pele, a maioria é parda e branca. Quanto à naturalidade, a origem predominante é Presidente Prudente. A idade dos pais e das mães é intermediária, tendo maior concentração com 40 (quarenta) anos. Quanto à escolaridade dos pais, verificamos que é baixa, já que a maioria não concluiu a educação básica.

Para abordar as opiniões dos pais sobre sua participação na escola, levamos em conta sete aspectos. No que diz respeito ao primeiro, os pais consideram importante o estudo para o filho, principalmente voltado na sua preparação para o futuro e para conseguir um bom trabalho. A proximidade com a casa foi o fator determinante para efetuar a matrícula do filho na escola pesquisada.

Ao trabalhar sua opinião sobre a escola pública, emergiram vários aspectos. Dentre eles, os pais sinalizaram que o problema da escola é o aluno, além de outras questões estruturais e organizacionais. Entendem que seja função da escola a qualificação para o mundo de trabalho, bem como a socialização do conhecimento produzido na escola, como um meio de informar aos pais o que está sendo trabalhado com os alunos.

Verificamos também que a não participação dos pais no CE e na APM se deve ao fato de não conhecerem ou não saberem a importância de sua presença nesses momentos. A participação dos pais nas reuniões na escola é vista como um momento de se informar sobre a vida escolar do filho, não havendo a necessidade de falar por serem os professores que devem fazer isso ou mesmo pela vergonha e timidez. Os pais avaliaram que escola precisa comunicar-se mais com os pais e que há a necessidade de mais professores nas reuniões. A maioria deles afirmou não ter outro assunto para tratar com a escola, mas caso tenham, relataram ter espaço para isso, preferencialmente fora das reuniões. Assim, a função da escola pública corresponde à preparação para o trabalho, como algo instrumental.

Os pais consideram que sua participação na escola é importante, preferencialmente para saber a situação escolar do filho. A minoria indica que pode colaborar para a melhoria da escola ou da direção. Predominantemente, para os pais a forma de colaborar se dá com a orientação do filho em casa, condição que proporcionará reflexos na escola. Por fim, as dificuldades em estabelecer uma relação com a escola se dá por conta do trabalho, da falta de tempo.

De acordo com Lima (2003), entre os quatro critérios para a “participação praticada” (democraticidade, regulação, envolvimento e orientação), constatamos, por meio do estudo, que a participação dos pais na escola se dá predominantemente classificada como envolvimento, com atitudes de comprometimento ou de rejeição, sendo mais forte a presença da última.

A participação dos pais na escola é passiva (LIMA, 2003), como o fato de frequentarem as reuniões para ver as notas, faltas, o comportamento do filho e irem embora, sem momentos de diálogo e busca de solução para determinado problema.

Por meio das respostas, fica evidente que há a necessidade de que a escola repense sua comunicação com os pais para que eles se tornem menos alheios e mais informados, despertando neles o interesse de participar, principalmente no que diz respeito aos colegiados. Cabe à escola buscar reconhecer as dificuldades que os pais enfrentam, como a falta de tempo por conta do trabalho, para que atinjam a compreensão de que a estrutura interna depende da externa (CANDIDO, 1983b).

A concepção democrática-participativa (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012) representou o embasamento da nossa pesquisa. Ao analisar os dados levantados, constatamos que a escola pesquisada ainda caminha nessa direção. Cabe a ela buscar meios para ampliar a participação de todos os segmentos, estender os espaços e recursos de comunicação e a prática dos colegiados como espaços para a tomada de decisões coletivas.

Por essa razão, indagamos o que ainda pode ser feito pela escola pública? Entendemos que é papel da gestão da escola buscar coletivamente meios de comunicação para esclarecer aos pais as funções de cada colegiado escolar e elucidar que a participação deles dentro da escola foi uma conquista e que eles possuem direito e voz. Com essa responsabilidade a gestão escolar precisa mostrar aos pais que não precisam estar na escola apenas por presença ou para cumprir uma obrigação, como algo passivo e reservado, mas que podem e devem atuar com democraticidade rumo a uma participação praticada (LIMA, 2003).

A gestão escolar tem um papel importante na busca da mudança do pensamento dos pais, podendo, numa perspectiva futura, alcançar uma adesão mais firme desse segmento

na escola e de forma democrática, com a superação de certos tipos de poder, a expressão de diferentes interesses e a tomada de decisões de forma coletiva (LIMA, 2003).

Corroboramos um elemento defendido por Paro (2012), de que a condução de uma educação democrática na escola depende do esforço humano, significando um processo lento e longo. Por essa razão, o presente trabalho não teve o intuito de colocar um ponto final. Ao contrário, demonstra o fim de uma etapa.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. **Educação e Produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito a educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-71.
- ALMEIDA, Maria Cristina. Os pais, os mestres e a associação: em que pé estão? **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, n. 44, p. 75-80, fev. 1983.
- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: _____. *Etnografia da prática escolar*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25. (Série Prática Pedagógica).
- ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho?** Como organizar o Colegiado Escolar. 3. ed. São Paulo: Cortez- Instituto Paulo Freire, 2008. (Guia da escola cidadã).
- ARAÚJO, Elaine Sampaio. O projeto pedagógico como (des) encadeador do trabalho coletivo na escola. **Revista Educação**: teoria e prática. Rio Claro, v.14, n. 26, jan. - jun., 2006. p. 95-111.
- AVANCINE, Sérgio Luis. *Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública*. 1990. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo. v. 56).
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa/Portugal: Loyola, 2010.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: _____. (Org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto, 1996. p. 167-189. (Coleção Ciências da Educação).

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: _____. **A Qualidade do Ensino na Escola Pública**, Brasília: Liber Livro, 2006. p. 111-122.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 09 jun. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 20 jan. 2015.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 19 fev. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 09 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional De Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.

_____. **Lei nº 13.005, 24 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 10 jan. 2015.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 15-45.

BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. As associações de pais e mestres da escola pública do Estado de São Paulo (1931-1986). São Paulo, 1987. 319 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1987.

CANDIDO, Antonio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: FERREIRA, Luis; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia da educação. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1983a. p. 7-18.

_____. A estrutura da escola. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: FERREIRA, Luis; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia da educação. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1983b. p. 107-128.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?**: ensaio e textos. Tradução: Estela dos Santos Abreu; Cláudio Santoro. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Filosofar no presente).

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, UNESCO, 2007.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epidemiológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CUNHA, Luiz Antonio. A Educação nas Constituições Brasileiras: análise e propostas. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano VIII, n. 23, p. 5-24, abr. 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**: Campinas. v. 35, n. 129, out – dez 2014. p. 1053-1066.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 2001.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos**: Campo Grande. n. 30, 2010. p. 305-323 (Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB).

DUBET, François. A escola e a exclusão. Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas: São Paulo. n. 119, jul 2003, p. 29-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em 04 out. 2015.

_____. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. Tradução: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração de empresa e administração escolar: administração científica? In: _____. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1984. p. 34-94. (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 253-270.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008. (Série Pesquisa. v. 6).

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GANZELI, Pedro. Estruturas participativas na cidade de Campinas. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. (Org.). **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas: Alínea, 2011.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; CORREA, Bianca Cristina. Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. **Revista Retratos da Escola**: Brasília: vol. 3, n. 04, jan. – jun. 2009. p. 225-237.

GENOVEZ, Maria Salete. Conselhos de Escola: espaço para o exercício da participação?: um estudo de caso. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Célia Maria; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. Projeto pedagógico: considerações necessárias a sua construção. **Revista Nuances**: Presidente Prudente. v. 4, set. 1998. p. 35-47.

KELLE, Udo. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 393-415.

LE BOTERF, Guy. A participação das comunidades na administração da educação. **Revista de Administração Pública**: Rio de Janeiro. v. 16, n. 1. p. 107-142. 1982. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/11532/10477>>. Acesso em 01 ago. 2016.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Resignificando a função da escola pública e do professor nos dias de hoje: alguns apontamentos. In: JUNIOR, Celestino Alves da Silva; ARENA, Dagoberto Buim; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari (Orgs.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola**. 2. ed. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação, 2007. p. 5-12.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. Um estudo sobre as representações sociais dos gestores escolares da rede municipal de ensino de Rancharia/SP e Regente Feijó/SP. In: PINHO, Sheila Zambello de; OLIVEIRA, José Brás Barreto de (Orgs.). **Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico]: artigos dos projetos realizados em 2011**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 5. p. 76-93. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em 20 mar. 2015.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. Uma experiência de pesquisa-ação junto aos gestores do município de Regente Feijó/SP: relação entre escola e comunidade. In: COLVARA, Laurence Duarte; OLIVEIRA, José Brás Barreto de (Orgs.). **Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico]: Artigos 2012: Políticas Públicas e Organização Escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. v. 5. p. 132-152. . Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em 20 mar. 2015.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. Das representações sociais à reorganização da escola: uma experiência de formação contínua do diretor escolar na perspectiva da pesquisa – ação colaborativa. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 12, 2015, Curitiba. Anais eletrônicos do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Curitiba: PUC/PR, 2015. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?tipo=1&titulo=&edicao=5&autor=Yoshie&area=51>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: _____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 73-81.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**: São Paulo. v. 38, n. 1. 2012. p. 13-28.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e Administração escolar**. 6. ed. Atualização: Prof^a Lêda Maria Silva Lourenço. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: Porto Alegre. v. 24, n. 1, jan. – abr. 2008a. p. 31-50.

_____. Administração (ou “Gestão”) da educação no contexto das políticas públicas. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2008b. p. 61-80.

MAIA, Graziela Zambão Abdian; RIBEIRO, Djeissom Silva; MACHADO, Lourdes Marcelino. A evolução do conhecimento em administração da educação no Brasil: suas raízes e processos de constituição teórica. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 26, 2003, Poços de Caldas – MG. Novo Governo. Novas Políticas? p. 1-18.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**: Campinas. vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez. 2004.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 237-252.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, Vítor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 3. reimp. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: Secretaria da Educação de São Paulo Ciclo Básico, SE/CRNP, 1990 (Texto mimeografado).

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**. v. 23, n. 1, jan. - abr. 2007. p. 137-151.

RIBEIRO, José Querino. Introdução à Administração Escola. In: **ANPAE. Administração Escolar**. Salvador, 1968. p. 18-40.

_____. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. Edição verificada, anotada e ampliada: João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1978.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Edição ampliada. Brasília: Liber Livros, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 12.983, de 15 de Dezembro de 1978**. Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorE_decreto12.983_78.pdf>. Acesso em 05 nov. 2015.

_____. **Lei complementar nº 375/1984**. Altera disposições da Lei Complementar n. 201/1978. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1984/lei.complementar-375-19.12.1984.html>>. Acesso em 06 jun. 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 444, de 27 de Dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providência. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>. Acesso em 05 nov. 2015.

_____. **Comunicado SE 31 de Março de 1986**. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/comSE31_03_86.htm>. Acesso em 15 fev. 2016.

_____. **Comunicado SE de 10 de Março de 1993**. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/comSE10_03_93.htm>. Acesso em 15 fev. 2016.

_____. **Parecer CEE nº 67, de 18 de Março de 1998**. Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67_98.htm>. Acesso em 05 nov. 2015.

_____. **Decreto nº 48.408, de 06 de Janeiro de 2004**. Altera e acrescenta dispositivos que especifica ao Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres - APM, estabelecido pelo Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48408-06.01.2004.html>>. Acesso em 05 nov. 2015.

_____. **Decreto nº 50.756, de 03 de Maio de 2006**. Altera o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres, estabelecido pelo Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978, e dá providência correlata. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2006/decreto-50756-03.05.2006.html>>. Acesso em 05 nov. 2015.

_____. **Resolução SE 3, de 12-1-2015**. Altera dispositivos da Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <<http://decarapicuiba.educacao.sp.gov.br/Documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%203.doc>>. Acesso em 10 nov. 2015.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p.1-29.

SAVIANI, Dermeval. A trajetória da nova LDB. In: _____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 35-188.

SELLTIZ; JAHODA; DEUTSCH; COOK. Coleta de dados: Métodos de Observação. In: _____. **Métodos da pesquisa nas relações sociais.** 2. ed. rev. Tradução: Duarte Moreira Leite. São Paulo: Editora Herder. 1967a. p. 223-261.

_____. Coleta de dados: Questionários e Entrevistas. In: _____. **Métodos da pesquisa nas relações sociais.** 2. ed. rev. Tradução: Duarte Moreira Leite. São Paulo: Editora Herder. 1967b. p. 263-311.

SOARES, Cristina Façanha. Pais na escola: uma proposta a partir de suas necessidades e aspirações. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da gestão escolar no Brasil. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica-PUC/SP, São Paulo, 2006.

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista:** Belo Horizonte. v. 25, n. 3, dez. 2009. p. 123-140.

SPOSITO, Marília Pontes. Gestão democrática. Tempo s Presença, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 251, p. 18-20, mai-jun. 1990.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Que é Administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro. v. 36, n. 84, 1961. p. 84-89.

_____. Natureza e Função da Administração Escolar. IN: **ANPAE.** Administração Escolar. Salvador, 1968. p. 9-17.

_____. **Educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em 25 jan. 2016.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3. ed. São Paulo: Polis, 1985.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-32. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: Política e Gestão da Escola**. Brasília: Liber Livro, 2009. (Série Formar).

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos Tempos, Novas Designações e Demandas: Diretor, Administrador ou Gestor Escolar. In: JUNIOR, Celestino Alves da Silva; ARENA, Dagoberto Buim; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari (Orgs.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola**. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação, 2007. p. 73-86.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Orgs.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro de referência para a construção da dissertação:

QUADRO DE REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO			
TÍTULO: A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O PERFIL DE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A MESMA			
Questão Problema da Pesquisa: Como os pais percebem sua participação na escola pública para a promoção da gestão democrática?			
Objetivo Geral: Descrever e analisar o perfil de atuação dos pais em uma escola da rede estadual de educação de São Paulo, bem como a percepção dos mesmos sobre tal atuação.			
Objetivos Específicos	Eixos temáticos	Procedimento (como)/Fonte (onde)	Questões
1. Refletir sobre a função da escola pública e suas complexidades organizacionais e administrativas;	- Trajetória da escola pública brasileira; - Mudança da função social da escola: da democratização do ensino a uma escola para todos; - A organização da escola pública brasileira e a importância da participação dos pais.	Estudo bibliográfico. Livros e artigos científicos.	
2. Analisar a teoria da administração escolar e a gestão democrática para compreender a participação dos pais na gestão da escola;	- Trajetória da administração escolar; - Mudança na concepção de administração escolar para gestão escolar; - A gestão democrática e a participação dos pais na escola.	Estudo bibliográfico. Livros e artigos científicos.	
3. Investigar os espaços de participação dos pais na escola estabelecidos pela legislação;	- Parâmetros das legislações nacionais e estaduais sobre a participação dos pais na escola; - Espaços disponíveis para essa participação; - Caracterização da participação.	Pesquisa documental: - Documentos Nacionais Oficiais; - Documentos Estaduais Oficiais; - Documento da Unidade Escolar (Projeto Político Pedagógico).	1. O que estabelecem as legislações nacionais e estaduais sobre a participação dos pais dos alunos na escola? 2. Quais são os espaços disponíveis na escola para essa participação? 3. Como é caracterizada nas legislações essa participação?
4. Identificar o perfil de participação dos pais dos alunos matriculados no Ciclo II do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa e suas opiniões sobre sua participação na escola.	- Caracterização da cidade, do bairro e escola pesquisada em seus aspectos históricos, demográficos, socioeconômicos e educacionais.	Pesquisa bibliográfica: Documento da unidade escolar: Projeto Político Pedagógico (PPP). Dados Estatísticos coletados e divulgados por órgãos oficiais (MEC, IBGE, SEADE e CIE/SEE).	Qual a formação histórica, localização, extensão territorial, quantidade de habitantes, principal atividade econômica, número de unidades escolares (ciclo II do Ensino Fundamental) de Presidente Prudente-SP? Qual a localização do bairro da escola pesquisada? Conta com quantas unidades escolares? Qual a formação histórica, estrutura física, número de alunos e o quadro de funcionários da escola (equipe gestora, docentes e funcionários)?

	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos considerados para a identificação do perfil dos pais e responsáveis dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental: gênero; cor; estado civil; naturalidade; religião; idade; profissão; constituição das famílias; número de pessoas que moram na casa; nível de escolarização; renda familiar; composição da renda; bairro que reside; tipo de casa que reside. 	<p>Questionário (tabulado por meio do SPSS-Statistical Package for the Social Sciences e o Microsoft Excel): Sujeitos: pais dos alunos.</p>	<p>Parte I do Questionário: identificação do perfil dos pais dos alunos.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Assunto das reuniões; - Quem fala no decorrer das reuniões; - Sobre o que a escola fala; - Sobre o que o pai fala; - Número de pais que participam das reuniões. 	<p>Observação: Nas reuniões: Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola (CE) e outras. Sujeitos: pais.</p>	<p>Plano para realização e registro das observações (Quadro 1).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - A importância do estudo para o filho; - Motivo da escolha dessa escola para matricular o filho; - Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres; - Participação nas reuniões na escola; - Horário das reuniões; - Parceria da escola com a família; - Importância que os pais atribuem sobre a participação na escola; - Dificuldades em estabelecer uma relação com a escola. 	<p>Questionário (as respostas das perguntas fechadas foram analisadas pelo SPSS e das perguntas abertas pela Análise de Conteúdo): Sujeitos: pais.</p>	<p>Parte II do Questionário: percepção sobre a participação na escola:</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - A importância do estudo para o filho; - Motivo da escolha dessa escola para matricular o filho; - Opinião sobre a escola pública (o que acha, o que espera, o que falta, com gostaria que fosse); - Participação nas reuniões (os pais falam pouco, preocupação com notas e comportamento); - Possibilidade dos pais colaborarem na escola, na direção e com a solução de problemas. 	<p>Entrevistas semiestruturada: Sujeitos: pais.</p>	<p>Roteiro de entrevista semiestruturada com os pais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos da pesquisa (2015).

APÊNDICE B – Parte I do Questionário: identificação do perfil dos pais:



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE**

QUESTIONÁRIO – PAIS

I – DADOS PESSOAIS

1- Como você **PAI OU RESPONSÁVEL** se considera quanto a:

Gênero: () feminino () masculino () Outro:

Cor: () Amarela () Branca () Indígena () Parda () Preta () Não deseja declarar

Estado civil: () Casado (a) () Solteiro (a) () Divorciado (a) () Viúvo (a) () Outro:

Naturalidade: _____ - _____ Data de nascimento: ___/___/___

Religião: _____ Profissão: _____

Como você **MÃE OU RESPONSÁVEL** se considera quanto a:

Gênero: () feminino () masculino () Outro:

Cor: () Amarela () Branca () Indígena () Parda () Preta () Não deseja declarar

Estado civil: () Casado (a) () Solteiro (a) () Divorciado (a) () Viúvo (a) () Outro:

Naturalidade: _____ - _____ Data de nascimento: ___/___/___

Religião: _____ Profissão: _____

2- A sua família atual é constituída por (se necessário assinale mais de uma):

() primeira união do casal

() primeira união do pai

() primeira união da mãe

() segunda união do pai

() segunda união da mãe

3- Quais são as pessoas que moram na mesma casa que você? (se necessário assinale mais de uma):

() pai

() filhos da outra união da mãe. Quantos:

() mãe

() avô

() padrasto

() avó

() madrasta

() tio

() filhos da união atual. Quantos:

() tia

() filhos da outra união do pai. Quantos:

() Outros: _____

4- Informe sua escolarização:

PAI OU RESPONSÁVEL

() Ensino Fundamental 1ª a 4ª série

() Ensino Médio (Completo)

(Incompleto)

() Ensino Técnico/Profissionalizante

() Ensino Fundamental 1ª a 4ª série (Completo)

(Incompleto)

() Ensino Fundamental 5ª a 8ª série

() Ensino Técnico/Profissionalizante

(Incompleto)

(Completo)

() Ensino Fundamental 5ª a 8ª série (Completo)

() Ensino Superior (Incompleto)

() Ensino Médio (Incompleto)

() Ensino Superior (Completo)

APÊNDICE C – Parte II do Questionário: percepção sobre sua participação na escola:



QUESTIONÁRIO – PAIS

II – VAMOS PENSAR JUNTOS

- 1-
2-
3-
4-

5- Em relação ao atendimento da vida escolar de seu(sua) filho(a), indique:

Acompanhamento da vida escolar	Sempre	Às vezes	Nunca
Você participa das reuniões de pais e mestres no decorrer do ano letivo? ⁴¹			

- 6-
7-
8-

9- No decorrer do ano letivo, a EE Prof. XXX vivenciou algumas ações. Classifique essas ações vivenciadas:⁴²

Ações	Ótimo	Bom	Regular
Conselho de Escola			
Reunião da APM			

- 10-
11-

12- Você participa de alguma reunião na escola do seu(sua) filho(a)?

() Não. Por que?: _____

() Sim. Qual: _____

Em caso afirmativo, como é sua participação nas reuniões?

13- Você considera importante que os pais (responsáveis) participem das reuniões e atividades na escola do(a) filho(a)?

() Não () Sim

⁴¹ No questionário aplicado aos pais esta questão possuía 8 itens, mas, abordamos apenas estas um por ter relação com a pesquisa.

⁴² No questionário aplicado aos pais esta questão possuía 15 ações vivenciadas pela escola, mas, abordamos apenas estas dois por terem relação com a pesquisa.

Justifique: _____

14- Para você, o horário em que as reuniões são marcadas na escola é:

() Bom () Ruim Sugira um bom horário: _____

Justifique: _____

15- Quais dificuldades e problemas você encontra para estabelecer uma parceria com a escola do seu(sua) filho(a)?

16- Qual foi o motivo que o levou a matricular seu(sua) filho(a) nessa escola?

17- É importante o estudo para seu(sua) filho(a)?

() Sim () Não

Justifique: _____

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada com os pais:

Bloco I - Identificação: Nome fictício: _____

Bloco II – Roteiro de Perguntas:

1. O senhor acha que seu filho precisa estudar? Por que esse estudo é importante?
2. O seu filho estuda na Escola Estadual XXXXXX que é uma escola pública. Por que o senhor escolheu essa escola?
3. O que o senhor acha dessa escola pública?
O que falta nessa escola? (NADA, Mas porque o senhor acha que não falta nada?)
Como o senhor gostaria que ela fosse?
O que o senhor espera dela?
4. O senhor acha que os pais podem ajudar a melhorar esta escola? (Não é dinheiro)
5. Os pais poderiam colaborar com a direção da escola?
6. O senhor colabora com alguma coisa na escola?
7. O senhor consegue ir às reuniões? (se é a mãe ou o pai)
Com que frequência o senhor têm ido?
O senhor gosta dessas reuniões?
Como elas poderiam ser para o senhor gostar delas?
8. Eu acompanhei as reuniões de pais nesta escola durante 1 ano e observei algumas coisas que eu gostaria de conversar com você.
 - 8.1. Os pais falam muito pouco nas reuniões. Por quê?
 - 8.2. No geral os pais não participam do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres. O que o senhor acha que seria a razão disso?
 - 8.3. Alguns pais me disseram que as reuniões são muito chatas. O senhor concorda? Por quê?
 - 8.4. Eu percebi que no geral os pais estão muito preocupados com o comportamento e notas dos filhos. Por quê?
 - 8.5. Há outros assuntos que o senhor gostaria de tratar nessas reuniões? Você tem tido espaço pra isso?
9. O senhor se sente participante da escola? O senhor se lembra de algum momento ou atividade que se sentiu participante na escola?
10. O senhor acha que poderia participar mais na escola, na discussão dos seus problemas e das suas soluções? Como?


APÊNDICE E – Carta de Apresentação:**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

O diretor da EE Prof [redacted] vem, através desta, apresentar a Srta. **PAMELA TAMIREIS BELÃO FERNANDES**, RG Nº 48.172.485-0, aluna mestranda da UNESP de Presidente Prudente, que tem desenvolvido com a escola uma parceria de pesquisa junto aos pais de alunos.

Como conclusão de seus trabalhos a Srta. Pamela necessita entrevistar alguns pais, desta forma queremos assegurar que o seu trabalho junto aos pais é de inteiro conhecimento desta escola e tem nossa autorização.

Certos de que os senhores a receberão com a mesma gentileza de sempre e colaborarão para a melhoria dos trabalhos de nossa escola, agradecemos antecipadamente.

Presidente Prudente, 22 de junho de 2016.



Diretor de Escola

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: “PERCEPÇÕES DOS PAIS DOS ALUNOS SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA”

Nome do (a) Pesquisador (a): Pamela Tamires Belão Fernandes

Nome do (a) Orientador (a): Yoshie Ussami Ferrari Leite

1. **Natureza da pesquisa:** o Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade “Investigar as percepções dos pais dos alunos de uma escola estadual paulista no município Presidente Prudente – SP, a respeito da gestão escolar”.
2. **Participantes da pesquisa:** A pesquisa terá 20 sujeitos, sendo todos eles pais dos alunos que estudam na unidade escolar investigada.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que a pesquisadora utilize os dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas para o trabalho de produção de sua dissertação de mestrado. A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão realizadas com um roteiro de perguntas que tratarão sobre sua concepção sobre a gestão da escola. As respostas serão gravadas e/ou anotadas no caderno da pesquisadora. Os dias e horários serão sempre combinados previamente com você conforme sua disponibilidade.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Não há riscos para você e seus dados serão mantidos em sigilo. Em hipótese alguma seu nome será citado no trabalho. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como os pais dos alunos compreendem a gestão da escola de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa servir de subsídios orientadores para a construção do projeto pedagógico da escola ou sobre a própria organização da escola. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados

obtidos em espaços apropriados de debate dessa questão, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Presidente Prudente, _____ de _____ de _____

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pamela Tamires Belão Fernandes

Yoshie Ussami Ferrari Leite

Pesquisador: PAMELA TAMIRES BELÃO FERNANDES, (18) 99794-8445
Orientador: YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE, (18) 3229-5357
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526
E-mail cep@fct.unesp.br