

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Laudeni Alves de Andrade Duarte

Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Laudeni Alves de Andrade Duarte

Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação (Psicologia da Educação) sob a orientação da Profª Drª Heloisa Szymanski.

São Paulo
2009

Banca Examinadora

Dedico este trabalho à minha mãe Laurinda, que desde muito cedo batalhou para que eu e os meus irmãos “clareássemos as nossas vistas” e não fôssemos criados como cegos. Porque ela acredita que quem não sabe, ou sabe apenas, ler e escrever, é considerado cego.

Ao meu filho Vinícius pelo seu sorriso contagiante de alegria e de esperança.

Ao meu esposo Américo pelo incentivo e apoio.

Aos meus irmãos e irmãs, especialmente à minha irmã Laurita por compreender as minhas ausências.

Que vocês possam sentir em seus corações o quanto são importantes hoje e sempre!

AGRADECIMENTOS

Durante esses dois anos de estudo foram muitas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram e me incentivaram para que este trabalho fosse realizado. A vocês os meus agradecimentos.

À admirada Prof^a. Dr^a. Heloisa Szymanski, pela orientação, paciência e principalmente por acreditar em mim.

À Prof^a. Dr^a. Edna Martins e ao Prof^o. Dr^o. José Geraldo Silveira Bueno pelas leituras atentas e enriquecedoras sugestões que muito me ajudaram no desenvolvimento deste trabalho.

À minha grande amiga Cássia, pelos questionamentos, pelo incentivo e por revisar cuidadosamente esta dissertação.

À amiga Eugênia pela amizade, carinho e tradução do resumo.

Ao João, Maria, Rosa e Sara, que com muito carinho aceitaram embrenhar comigo nas reflexões que aqui procurei desenvolver.

Ao meu ex-diretor Tico, pelo apoio, alegria e confiança em abrir as portas da EMEF Cantareira para que esta pesquisa fosse realizada.

Aos meus amigos e amigas que souberam compreender a minha distância durante esse percurso e nos momentos difíceis souberam dizer o que eu precisava ouvir.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente à minha parceira Madalena, à diretora Sandra, aos professores: Fabiano, Francisco Fonseca e Maria de Lourdes pelo incentivo.

Ao meu amado filho Vinícius por saber compreender as minhas poucas presenças, apesar dos seus poucos anos de vida (sete anos), o qual por muitas vezes, enquanto eu estudava, chegava carinhosamente de mansinho e me pedia um abraço, um carinho e em seguida me dizia: *“mamãe você sabia que eu te amo?”*.

Ao meu esposo, amigo e companheiro Américo, por respeitar as minhas escolhas e estar sempre ao meu lado me incentivando e me apoiando.

Agradeço a minha mãe, aos meus irmãos e irmãs por todo apoio e carinho, não só neste momento, mas em todos os momentos e escolhas da minha vida.

Por fim, agradeço a CAPES pela bolsa flexibilizada em parte deste curso.

Sendo o diálogo um elemento essencial no processo educacional, é indispensável que ele seja um objeto de aprendizagem ao longo do processo. Isso implica, sem dúvida, que a participação ocupe um lugar privilegiado, uma participação que seja também ela apreendida de forma permanente. Ela deve ser de todos os que participam no processo de educação, sem distinções entre aqueles que “sabem” e aqueles que “não sabem”; entre aqueles que sabem mais e aqueles que sabem menos, já que essa premissa teórica dificulta uma prática democrática no processo.

Antonio Faundez

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo verificar como o fenômeno participação, no contexto escolar, é compreendido por uma família de baixa renda e por educadoras de uma escola pública do município de São Paulo, na qual se desenvolveu um projeto de educação, a partir de uma perspectiva dialógica, denominado de “Participação e Diálogo”.

Este trabalho teve no pensamento de Paulo Freire a referência principal na compreensão do fenômeno da participação. A compreensão de família como um fenômeno histórico e situado foi orientada pelas concepções de Philippe Ariès.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa da qual participaram uma família (pai e mãe) de um aluno matriculado na quarta série, uma professora de terceira série e uma Coordenadora Pedagógica. Para a coleta dos dados desta pesquisa foram realizadas seis entrevistas reflexivas, sendo quatro entrevistas feitas junto à Coordenadora Pedagógica e à professora, em momentos distintos, e as outras duas entrevistas realizadas com a família (pai e mãe) em conjunto. As análises das entrevistas reflexivas foram nos moldes propostos por Szymanski.

Os resultados alcançados apontam que a família pesquisada compreende a participação na vida escolar como algo que não é tão simples ou comum. A compreende como um caminhar junto com a escola, no seu dia a dia e nos eventos em que esta venha a promover, proporcionando atividades de interesse das famílias e que visem à melhoria da aprendizagem, tanto das famílias quanto dos alunos.

A Coordenadora reconhece a dificuldade da escola em abrir-se para as famílias, mas percebe a participação da família na escola como um estreitamento de vínculo entre as duas instituições, garantindo segurança ao educando e o auxiliando em seu sucesso escolar.

A professora partilha do mito da falta de interesse e de omissão dos pais das classes populares em relação ao acompanhamento escolar dos seus filhos. Ela compreende, ainda, a participação da família na escola como positiva desde que esta ofereça atividades diferenciadas nos dias e nos horários adequados à disponibilidade das famílias.

A pesquisa mostrou que a participação das famílias na vida escolar é um fenômeno que ainda está longe de ser parte do cotidiano da escola e essa dificuldade está, nesta última, em superar seus mitos, preconceitos e resistências. Há, entretanto, um movimento para a compreensão da importância dessa parceria, como se pode notar pela disposição demonstrada pela fala da coordenadora pedagógica.

Palavras-chave: família; escola; diálogo; participação.

ABSTRACT

This study aims at verifying how the phenomenon of participation is understood, in the school context, by a low income family and educators of a public school in São Paulo, in which an educational project was developed according to a dialogical perspective called 'Participation and Dialogue'.

This work had the thought of Paulo Freire as its main reference for the phenomenon of participation. The family was understood as a historical and situated phenomenon according to the conceptions of Philippe Ariès.

This is a qualitative research that has as participants a family (father and mother) of a student enrolled in Year Four, a teacher who was teaching Year Three and a Pedagogical Coordinator, both involved in the project. In order to collect data for the research six reflective interviews were made: four of them, in different moments, with the Pedagogical Coordinator and the teacher, and the other two with the family (father and mother). The analysis of the reflective interviews followed the moulds proposed by Szymanski.

The outcomes show that the researched family understands participation in the school life as something that is not very simple or common. It is seen as a walk to be done with the school, in its daily routine and the events it promotes, by providing activities that would be of the interest of the families and that would focus on learning improvement, both to the families' and the students.

The Coordinator recognizes the school difficulty to open itself to the families but sees the family participation in the school as a strengthening bond between the two institutions that guarantees safety to the students, helping them to achieve success in their school life.

The teacher shares the myth of lack of interest and omission of parents of lower social classes in relation to their children's school life. She sees the family participation in the school as something positive if it offers differentiated activities in days and times that would be adequate to the families' availability.

This research showed that the family participation in the school life is a phenomenon that is still far from being part of the school routine and the difficulty is to overcome these myths, prejudices and resistances in the school. There is, however, a movement for the understanding of the importance of this partnership, a willingness that can be noticed in the speech of the pedagogical coordinator.

Key words: family; school; dialogue; participation.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: caminhos trilhados.....	12
Projeto Participação e Diálogo.....	17
Fases de elaboração e de desenvolvimento do Projeto Participação e Diálogo....	17
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	21
1.1 Família: como considerá-la?.....	21
1.2 As famílias pobres brasileiras e as políticas públicas.....	23
1.3 Relação família-escola.....	26
1.4 Diálogo família-escola: segundo uma proposta dialógica.....	31
1.5 A educação e o fracasso escolar das crianças das camadas populares na América Latina.....	35
1.6 A compreensão do fracasso escolar ao longo da história.....	36
1.7 Participação.....	40
CAPITULO 2 - MÉTODO.....	44
2.1 Pesquisa qualitativa.....	44
2.2 Objetivo da pesquisa.....	45
2.3 Contexto da pesquisa.....	45
2.3.1 A organização do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres.....	46
2.4 Participantes da Pesquisa.....	48
2.5 Procedimento de coletas de dados.....	50
2.6 As entrevistas.....	51
2.7 Síntese descritiva das entrevistas.....	53
CAPITULO 3 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	70
3.1 As constelações.....	70
3.1.1 A prática da participação e a compreensão da mesma: quando e como a família participa ou não participa da vida escolar.....	71
3.1.2 Como a família compreende a participação na vida escolar.....	72
3.1.3 Decorrências da participação das famílias na escola.....	73

3.1.4 Dificuldades de participação da família na escola.....	74
3.1.5 Reunião de pais e as “palestras”: sentimento dos participantes.....	75
3.1.6 Estratégias de aproximação entre a família e a escola.....	75
3.1.7 Práticas de acompanhamento escolar pelos pais em casa.....	77
3.1.8 Os professores, o ensino aprendizagem e a avaliação desses pela família.....	78
3.1.9 A responsabilidade do Estado como incentivador da participação dos pais na escola.....	79
3.1.10 Propostas de troca de experiência entre as famílias.....	80
3.1.11 Síntese das constelações (família).....	81
3.2 Constelações construídas a partir das falas da coordenadora pedagógica.....	82
3.2.1 Compreensão do Projeto Diálogo: “eu aprendi”.....	82
3.2.2 “Resultados na escola depois da intervenção do Projeto Diálogo”.....	83
3.2.3 Dificuldades da escola para chamar as famílias.....	84
3.2.4 Dificuldades advindas do cotidiano escolar.....	85
3.2.5 As ações e os planos desenvolvidos pela escola para atrair a participação das famílias.....	86
3.2.6 Objetivo da participação da família na escola na compreensão da Coordenadora Pedagógica.....	88
3.2.7 Avaliação do encontro: família-escola.....	89
3.2.8 Síntese das constelações (gestora).....	89
3.3 Constelações construídas a partir da fala da Professora Rosa.....	91
3.3.1 Compreensão do Projeto Diálogo pela professora Rosa.....	91
3.3.2 Participação das famílias na EMEF Cantareira segundo a compreensão da Professora Rosa.....	93
3.3.3 Avaliação da participação das famílias no desenvolvimento do Projeto Diálogo.....	94
3.3.4 A visão da professora Rosa em relação as famílias das crianças pertencentes à Escola.....	95
3.3.5 Síntese das constelações (educadora).....	96

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXO.....	110

APRESENTAÇÃO: Caminhos trilhados

Ao propor este estudo faz-se necessário apresentar algumas considerações acerca da minha trajetória pessoal e profissional para uma melhor compreensão do leitor em relação ao delineamento deste trabalho, assim como o caminho que percorreram os meus pensamentos para se chegar ao problema de pesquisa desta dissertação.

A história que aqui apresento é a da minha trajetória de vida. Trajetória essa, parecida com a de tantas outras pessoas anônimas que saíram de sua cidadezinha natal, localizada em diferentes cantos, regiões ou estados longínquos do Brasil, ou até mesmo de outro país, na busca de um sonho distante da realidade e da possibilidade.

Ao chegar em 1990 à cidade de São Paulo, vinda do interior do Nordeste, mais precisamente do sertão nordestino - oeste baiano - fui acolhida por parentes. Havia concluído o magistério (Ensino Médio) e o meu maior desejo era o de frequentar uma universidade.

Um amigo da família me apresentou à Escola Estadual Professor Silva¹, localizada na zona norte na Cidade de São Paulo, próxima à minha residência. Ao dirigir-me à referida escola, fui entrevistada pela Diretora e contratada como professora estagiária², ou substituta. Logo comecei a ministrar aulas para crianças na faixa etária de sete a onze anos, da primeira a quarta série (Ensino Fundamental I), no período da manhã.

Durante à tarde, ministrava aulas de reforço para algumas crianças da vizinhança e, à noite, tive a oportunidade de frequentar um cursinho preparatório para o vestibular, pois, com formação apenas no magistério, não me sentia preparada para ser aprovada em um vestibular. Possuía alguns conhecimentos gerais, principalmente ligados ao magistério como didática de ensino, o processo de desenvolvimento infantil, entre outros. Entretanto, não dispunha de conhecimento sistematizado para enfrentar um vestibular.

O meu sonho, em relação à formação acadêmica no nível superior, até então, era confuso e, como qualquer adolescente, queria cursar Pedagogia, Psicologia ou Direito.

Durante uma aula no cursinho preparatório para o vestibular, um professor começou a explicar sobre os problemas da organização, da ocupação do espaço brasileiro e sobre o uso

¹ Os nomes das instituições educativas (Centro de Educação Infantil e Escolas) citadas neste texto são fictícios. Mas, os fatos são reais.

² Termo usado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para referir-se a professora substituta ou eventual nos anos 90.

do solo rural e urbano, de repente, senti-me eufórica, inquieta e pensei: é essa a minha história, é exatamente isso que quero estudar na faculdade.

Com muita convicção, fiz minha inscrição em alguns vestibulares na capital paulista para Estudos Sociais. Fui aprovada em uma universidade particular, embora tenha tentado também ser aprovada no vestibular de uma universidade pública. No terceiro ano do curso de Estudos Sociais, decidi optar pela Licenciatura Plena em Geografia.

Ao completar dois anos como estagiária o contrato acabou. Liguei para várias escolas e depois de muito insistir consegui, como estudante, aulas em substituição na disciplina de geografia (5ª a 8ª série) numa escola estadual localizada na zona oeste, também na periferia da Cidade São Paulo.

No ano seguinte consegui ministrar aulas de geografia, OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EMC (Educação Moral e Cívica) em uma escola, também localizada na zona oeste da cidade. Enfim, passei por inúmeras escolas públicas, estaduais, municipais e particulares.

No ano de 1994, concluí o curso de Estudos Sociais com Licenciatura Plena em Geografia. Um sonho que parecia tão distante tornou-se real, era na verdade o início de uma nova trajetória.

Formada e com vínculo de trabalho temporário com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, inscrevi-me para o processo de atribuição de aula, escolhi aula na disciplina de Geografia em uma escola pública na região da Brasilândia e comecei a ministrar aulas para crianças e adolescentes de quinta à oitava série (Ensino Fundamental II) na faixa etária de onze a dezessete anos. Em 1999, comecei a frequentar em uma universidade, também particular, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Administração e Supervisão Escolar, concluindo-o em dezembro de 2001.

Nesses anos de trabalho, a minha relação com os alunos e com as suas famílias sempre foi muito próxima. Porém, na escola que irei denominar de EMEF (Escola Municipal do Ensino Fundamental) Brasilândia, essa relação com dezenas de famílias deu-se de forma estreita, cordial, respeitosa e confiante.

Sempre que possível, fazia-lhes uma visita onde trocávamos experiências, contávamos histórias de alegrias, conquistas e dificuldades, as quais, às vezes, se confundiam com as minhas. A maioria das famílias dos bairros, onde trabalhei, era de retirantes de diferentes estados do Brasil, principalmente das regiões Norte e Nordeste. Essas pessoas, como eu,

foram forçadas, por questões de ordem política, econômica ou social a aventurarem a sorte na cidade grande.

As pessoas dessas famílias (maioria delas), não frequentaram a escola, ou lá permaneceram por pouco tempo, em alguns casos alguém mais “experiente” da vizinhança conhecia a “cartilha” e repassava o pouco conhecimento que tinha aos demais.

Quando eram convidadas, algumas famílias vinham à escola para dialogar sobre a educação do(s) seu(s) filho(s), entretanto, como educadora, buscava mostrar e valorizar o desenvolvimento, as dificuldades e o interesse da(s) criança(s) em aprender. Colocava-me à disposição para ajudá-los no processo de ensino-aprendizagem do(s) seu(s) filho(s) e inteirá-los com a cultura da escola. Com esse pequeno gesto, observava que o(s) seu(s) filho(s) avançava(m) em relação ao conhecimento escolar, os pais e as mães voltavam à escola para dialogar comigo, voluntariamente (sem um convite formal), para saber sobre o(s) seu(s) filho(s) ou, às vezes, como eles diziam: “vim só te ver”.

Infelizmente, alguns dos meus ex-alunos foram “engolidos” pelo tráfico ou estão presos, outros constituíram famílias e poucos conseguiram dar continuidade aos estudos, avançando até o ensino superior. Entretanto, uma coisa me deixava satisfeita, conforme desenvolvia essa relação com as famílias, e talvez o fato de morar no bairro, frequentar os mesmos espaços públicos como igreja, quermesse e reunião da Associação de Moradores, sentia-me acolhida por elas.

Nas imediações da Escola Brasilândia, há uma CEI (Centro de Educação Infantil) comunitária onde, no começo dos anos 90, fui voluntária por um curto período de tempo. Nesse período, tinha como colega de trabalho, um professor da disciplina de Filosofia que morava na comunidade e desenvolvia trabalho comunitário com a Associação de Moradores e na referida CEI. Esse professor falava-nos do entorno da escola, do seu trabalho na comunidade, da abertura de ruas na enxada, em processo de mutirão, das reivindicações junto ao poder público por melhorias para o bairro como água, luz, asfalto, escolas, quadra de esporte, etc.

Esse colega sempre nos convidava, eu e aos demais professores, para conhecermos o seu trabalho e o bairro onde moravam os nossos alunos o que, dessa forma, contribuiu para um envolvimento maior de minha parte com o dia a dia da comunidade.

Nessas idas e vindas ao CEI, comecei a colaborar com a formação das educadoras³, na captação de recursos, nas doações para as crianças e na montagem dos projetos comunitários. Dessa forma, fui estreitando, ainda mais, a minha relação com os pais e as mães daquele bairro.

No ano de 2002, com mais de cinco anos como professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade de São Paulo, comecei a ministrar aulas na disciplina de Geografia em uma EMEF, que chamarei de Cantareira, no Ensino Fundamental II regular (com jovens e adolescentes na faixa etária de treze a quinze anos) e na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Nas reuniões pedagógicas, da referida EMEF, ouvia sempre o mal estar dos professores que reclamavam da falta de participação das famílias e diziam: “para que os alunos fossem bem na escola era preciso que os pais e as mães participassem da vida escolar dos seus filhos”.

Observava, por meio das falas dos professores, (colegas) inclusive na minha fala, que não tínhamos, e talvez ainda não tenhamos, a clareza de como as famílias poderiam participar da dinâmica da escola, e nem tão pouco como essa se daria.

Desde o ano 2000, tinha conhecimento do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa: “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade – ECOFAM”, coordenado pela prof^a. Dr^a. Heloisa Szymanski da PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo, e, de tanto ouvir a angústia e o incômodo dos professores, da coordenadora pedagógica e do diretor, comentei sobre aquele trabalho realizado na comunidade vizinha, com as famílias (pais e mães) das crianças e com as educadoras da CEI.

Dessa forma, foi feito um convite à pesquisadora para que conhecesse a escola e, no segundo semestre de 2004, iniciaram-se os contatos com a Equipe Técnica (Diretor, Assistente de Direção e Coordenadoras Pedagógicas) da EMEF Cantareira. A partir desse momento, iniciou-se o Projeto Participação e Diálogo⁴ que, em linhas gerais, previa a participação da comunidade escolar no processo educativo, em tempo integral, e na troca de

³ Essas “educadoras” eram mães da própria comunidade as quais sequer tinham o Ensino Fundamental I. Colaboravam no cuidado das crianças fazendo uso, no trabalho da CEI, das experiências que tinham como mães ao cuidar do(s) seu(s) filho(s).

⁴ Descreverei detalhadamente sobre esse projeto nas páginas 17-19.

experiência entre as diferentes instituições responsáveis pela educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes da comunidade.

Fui convidada a participar das reuniões de implementação e desenvolvimento do “Projeto Participação e Diálogo” na EMEF Cantareira e estendi o convite a outras colegas professoras para que também participassem e, gradualmente, a adesão foi aumentando.

Refletindo nas reuniões sobre a participação das famílias na EMEF Cantareira, visualizei a possibilidade de encontrar resposta a uma questão que me incomodava há mais de dezoito anos como educadora: **Como a escola e as famílias compreendem o fenômeno da “participação” no contexto escolar?**

Embora inquieta, no primeiro momento, não me veio à cabeça a idéia de participar de um processo seletivo para cursar um mestrado com o objetivo de tentar compreender ou encontrar uma resposta possível a esse problema. Acreditava que o mestrado era algo muito distante das minhas possibilidades financeiras, como de fato o é.

Graças a essas minhas indagações, uma amiga me disse sobre o programa do governo estadual de São Paulo (Bolsa Mestrado), que na ocasião oferecia bolsa de estudo para os professores efetivos na rede. Rapidamente, busquei no site da Secretaria de Educação informações sobre o programa de bolsa de estudos, me inscrevi no processo seletivo de pós-graduação da PUC e fui aprovada.

Cursei o primeiro semestre, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Heloisa Szymanski com a bolsa de estudos oferecida pelo Governo do Estado de São Paulo. Entretanto, por motivos profissionais, fui obrigada a desistir da Bolsa Mestrado e tentar a bolsa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Consegui ser contemplada com a bolsa CAPES e pude, assim, dar continuidade aos meus estudos.

Após seis anos na EMEF Cantareira, como professora do Ensino Fundamental II Regular e EJA, prestei concurso e fui aprovada, em agosto de 2007, para o cargo de Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo. No mês de fevereiro do ano 2008, assumi a vaga de coordenadora em uma EMEF no bairro de Perus. Apesar da distância geográfica, continuei colaborando com a CEI Brasilândia e participando dos encontros do Projeto Diálogo e Participação, na EMEF Cantareira.

Projeto Participação e Diálogo

Para fins de contextualização da presente pesquisa, acredita-se na importância de se oferecer algumas informações sobre o Projeto Participação e Diálogo, do qual este mestrado faz parte, de forma mais ampla.

Apresenta-se, a seguir, um breve histórico do surgimento, do andamento e de alguns resultados alcançados com a implantação do “Projeto Participação e Diálogo” na EMEF Cantareira. O presente estudo focalizará maior atenção na referida EMEF, por ser esse o local onde foi realizada a pesquisa sobre como as famílias e a escola compreendem o fenômeno da participação no ambiente escolar.

O “Projeto Participação e Diálogo” foi implementado no ano de 2004, tendo como participantes quatro instituições (CEI Vila Brasilândia, Associação de Moradores, Projetos Agente Jovem Jovens Urbanos⁵ e a EMEF Cantareira) todas localizadas na região da Vila Brasilândia (zona norte da cidade de São Paulo).

Esse projeto surgiu tanto da demanda de educadores das instituições envolvidas, citadas acima, por meio de uma parceria com a Universidade, quanto pela intenção do Grupo de Pesquisa em estudar a possibilidade de integração entre as várias instituições educacionais, em vista de uma Educação em Tempo Integral. O projeto tem como objetivo desenvolver uma proposta dialógica na educação em parceria com as famílias da escola pública, a equipe gestora, os professores, os funcionários e as organizações sociais. A equipe de pesquisa conta com a parceria da Associação Educacional Labor que possui uma vasta experiência, em todo o país, na organização e na construção de projetos de participação comunitária e de gestão participativa.

Fases de elaboração e de desenvolvimento do Projeto Participação e Diálogo

Destaca-se, a seguir, as diferentes fases de elaboração e de desenvolvimento do Projeto Participação e Diálogo e as atividades de intervenção elencadas a cada ano:

- *Preparação*: conhecimento da equipe (2004).

⁵ Esses projetos foram desenvolvidos na comunidade em parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo e o governo do Estado de São Paulo. Atendia adolescentes e jovens de quatorze a vinte e quatro anos.

A fase preparatória, iniciada em 2004, e continuada em 2005, foi marcada por muitas dúvidas, como ilustra a fala do Diretor: (...) “Como a família entra? Como ela não entra? Como ela vai ser atendida? Como ela não vai ser atendida?”- complementa a Coordenadora Pedagógica: (...) “Porque dá a sensação pra gente de que vem o pessoal, faz a pesquisa e depois vai embora”. Mesmo diante dessas dúvidas e questionamentos o Projeto Diálogo foi finalmente, implementado no ano de 2005.

- *Sensibilização*: a formação do Grupo Diálogo (GD) (2005).

Os encontros de sensibilização foram realizados ao longo do ano de 2005, na EMEF Cantareira, e tinham como objetivo apresentar o projeto para a comunidade escolar. Vale destacar que estiveram presentes nesses encontros os educadores da CEI Brasilândia, a equipe de pesquisadoras da PUC e uma representante das famílias (funcionária da EMEF Cantareira).

- *Diagnóstico Participativo*: L.E. R (Levantamento Escolar da Realidade) diz respeito a escolha das demandas prioritárias feitas pelas instituições envolvidas e a eleição de prioridades (2006).

É importante destacar que, após a sensibilização, se formou entre os participantes um grupo de trabalho que realizou o diagnóstico participativo (LER) no primeiro semestre de 2006. A equipe de pesquisa utilizou-se de várias atividades para fazer o levantamento das expectativas e das avaliações de todos os segmentos da escola, da CEI, do Grupo Jovem, das famílias, dos educadores, dos funcionários e dos alunos.

A síntese do conjunto das demandas das famílias, dos professores, dos funcionários e dos gestores apontou como prioridade máxima a alfabetização de todas as crianças até o término da quarta série do Ensino Fundamental I. Outras prioridades apontadas por eles foram: a solicitação de viatura policial na escola; a orientação no trânsito (farol, lombada, policial à frente da escola).

Na eleição das prioridades da assembléia geral e do plano de ação da EMEF Cantareira, a equipe técnica destacou também, como prioridade, o encontro dos seus membros em reuniões sistemáticas e periódicas, a melhoria do índice de aprendizagem dos alunos e a implantação de uma cultura de pesquisa e de reflexão nos trabalhos pedagógicos.

- *Planejamento*: elaboração de planos de ação (2007).

Em relação ao plano de ação, nos anos de 2006 – 2007, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo (SME) determinou que todas as Unidades Educacionais fizessem um mapeamento do nível de leitura e de escrita em que se encontravam todos os alunos, de todos os ciclos e níveis de ensino, inclusive na EJA. Aproveitando o levantamento de prioridade

votado pelos professores, pelas famílias e pela equipe técnica da EMEF Cantareira, como citado anteriormente, esse diagnóstico, ia ao encontro das diretrizes propostas pela SME.

As coordenadoras pedagógicas da EMEF reuniram-se com a equipe de pesquisa da PUC e propuseram a tarefa de alfabetizar as dezoito crianças não alfabetizadas de três quartas séries (com 38 alunos matriculados e frequentes). A equipe de pesquisa participaria do acompanhamento desse projeto proposto pela escola, o qual foi denominado pelos participantes de “Projeto Alfabetização e Aproximação com as Famílias”.

- Execução e avaliação: desenvolvimento dos planos de ação (2007 e 2008);

Para a descrição da aproximação da escola com as famílias dos alunos com dificuldade de aprendizagem, ou não alfabetizados, destacou-se as ações apontadas por Silva (2008).

Segundo a autora, o primeiro ponto focado para alfabetizar as crianças de quartas séries, foi a união da equipe gestora, dos educadores e dos funcionários, após constatarem no diagnóstico participativo do “Projeto Diálogo e Participação” que o principal desejo, tanto das famílias como dos educadores, era a alfabetização de todos os alunos ao término da quarta série. A escola imediatamente aceitou o desafio proposto e reconheceu que uma das suas funções, enquanto instituição era ensinar o aluno a ler e a escrever.

Silva (2008) ainda destacou que um outro ponto importante a ser ressaltado foi o acolhimento e a articulação da equipe de pesquisadoras com a coordenação pedagógica prestadas às professoras e às famílias na escuta dos sentimentos relacionados à situação vivida, do insucesso dos alunos ou na reflexão teórica com alguns autores que discutem alfabetização inicial (ex. FERREIRO, E. *Psicogênese da Leitura Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006), entre outros. Esse espírito de acolhimento também foi estendido pelas educadoras aos alunos e às suas famílias, favorecendo, assim, o avanço e o sucesso escolar dos alunos no respeito à sua dignidade e à de sua família.

Enfim, o trabalho de parceria entre a família, a escola e a equipe de pesquisadoras teve como resultado, no ano de 2007, quinze alunos alfabetizados, dos dezoito alunos não alfabéticos das três quartas séries que participaram do projeto.

- Apresentação dos resultados à comunidade: sistematização final (2009).

Concluiu-se, assim, minha participação no Projeto mencionado.

A seguir, apresenta-se a estrutura desta dissertação, que foi dividida em quatro capítulos. Ressalta-se que a presente pesquisa é parte integrante do Projeto Participação e Diálogo.

No capítulo 1, realizou-se um levantamento histórico, na Constituição Federal Brasileira do ano de 1988, sobre o conceito de família, a revisão de literatura acerca do tema família pobre, a relação dialógica entre família-escola, o fracasso escolar das crianças oriundas das famílias populares e a compreensão do fenômeno da participação ao longo da história.

No capítulo 2, apresentou-se o método no qual foi justificada a opção pela pesquisa qualitativa, o objetivo deste estudo, a contextualização do local pesquisado, o procedimento de coleta de dados adotado para que o fenômeno pesquisado pudesse revelar-se, além de uma síntese descritiva das seis entrevistas reflexivas realizadas.

No capítulo 3, fez-se a análise das entrevistas onde destacou-se o modo como os dados foram analisados e a sua distribuição em diferentes eixos temáticos.

No capítulo 4, fez-se uma discussão entre as opiniões dos entrevistados e os estudos teóricos realizados acerca do fenômeno “participação”.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Neste item, apresenta-se os temas que servirão como eixos teóricos norteadores desta pesquisa: o conceito de família, a relação família-escola, o diálogo família-escola e o conceito de participação.

1.1 Família: como considerá-la?

Utiliza-se como referência para a compreensão do tema proposto as contribuições dos autores: Ariès (2006); Paixão (2006); Sarti (2007); Szymanski (2007).

A título de contextualização histórica, citou-se, também, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 06 de outubro de 1998, sob o título: Da família, da criança, do adolescente e do idoso que no seu artigo 226 reza:

A família, **base da sociedade** tem especial proteção do Estado.
 § 3º Para efeito de proteção do Estado, é reconhecida **a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar**, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.
 § 4º Entende-se também como entidade familiar **a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes**.
 § 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo **homem e pela mulher**⁶.

Conforme o exposto, a Constituição Federal de 1988 reconhece a família como a denominamos: família nuclear⁷, ligada ou não pelo casamento. Em contrapartida, não reconhece outro modelo de arranjo familiar. Porém, ressalta que a instituição (família) possui direitos, obrigações e proteção igual do Estado, tanto para o homem como para a mulher.

Segundo Ariès (2006), o sentimento de família desenvolveu-se no século XVII, na Europa, principalmente nas classes médias e superiores. No século XIX, o modelo de *família nuclear burguesa* passou a ser incorporado pelas classes trabalhadoras,⁸ pela população do novo mundo, as quais possuíam organização social e cultural diferente do mundo europeu. Mesmo assim, o modelo social de família foi imposto no mundo ocidental (ibidem).

⁶ Grifos da autora.

⁷ Quer dizer pai, mãe e filhos.

⁸ Forçadas a deixar o campo e ingressar no trabalho das indústrias nas cidades. Pôster, 1979.

Szymanski (2007), no seu estudo sobre o significado de família, lembra, citando Ariès (1978) que a família nuclear moderna,

(...) da forma como é definida hoje em dia, não foi sempre assim. Foi à consequência de mudanças na forma de atuação de outras instituições como o Estado e Igreja, que, há cerca de três séculos, começaram a valorizar o “sentimento de família” (p.47).

A mesma autora afirma que as famílias que estudou mostraram-se como pessoas que assumem uma ligação duradoura entre si, marcada de cuidado entre os adultos, os idosos e as crianças que aparecerem nessa relação.

Sarti (2007), com o objetivo de mostrar as diferentes concepções acerca do conceito de família, descreve sobre o que esse sentimento representa para os pobres e para os ricos.

Segundo a autora, para os pobres o sentimento de família está vinculado àquela pessoa a quem se pode confiar, com quem se convive ou conviveu, sem que, necessariamente, essa pessoa pertença a um grupo genealógico, ou seja, são da família, aquelas pessoas com quem se pode contar em algum momento de dificuldade. A noção de família entre os pobres é definida em torno de um eixo moral, e suas fronteiras sociológicas são traçadas a partir de um princípio da obrigação moral que fundamenta a família e estruturam as suas relações.

Já para as famílias ricas, denominadas pela autora como grupos dominantes, o sentimento de família está ligado ao uso do sobrenome, o qual é visto como *status* e poder conferido à família, o que nas famílias pobres, configura-se como um elemento pouco significativo.

Em síntese, nas famílias pobres o que define a pertinência do grupo familiar são as obrigações morais, já nas famílias ricas, ao contrário, o sobrenome é que as definem enquanto grupo familiar.

Paixão (2006) destaca os diferentes arranjos familiares encontrados na sociedade contemporânea:

Há famílias nucleares – constituída pelo pai, mãe e filhos. Famílias monoparentais, em que o pai, ou, mais frequentemente, a mãe, duplica suas responsabilidades – é provedora e cuidadora. Famílias recompostas, em que o marido ou a mulher viveram anteriormente outras experiências matrimoniais – nesse caso, a família pode ser constituída de um homem e de uma mulher, os filhos dos casamentos anteriores os nascidos da nova

união. Há famílias em que são incorporados outros parentes: irmãos, irmãos, sobrinhos, avós. Existem ainda lares constituídos por pessoas do mesmo sexo (p. 66).

É importante observar que diferentes modelos e organização de família coexistem, o que Szymanski (2007) chama de “família vivida”. Embora seja continuamente comparada com um modelo chamado de “família pensada”, é representada por um homem provedor e uma mulher que cuide dos filhos e da casa. A família vivida é aquela que se mostra no cotidiano.

Nas camadas populares marcadas por dificuldades econômicas, desemprego e miséria, Szymanski (2007) observou, em seus estudos, a expressão de um sentimento de incompetência por não conseguirem viver dentro do contexto esperado, ou seja, a família pensada, atribuindo essa dificuldade às dificuldades materiais.

1.2 As famílias pobres brasileiras e as políticas públicas

Segundo Carvalho (1995), a política social no Brasil tem se apresentado de duas formas: a primeira é elitista e privilegia uma minoria rica; a segunda é assistencialista e tutelar, direcionada para o segmento empobrecido da população. Dessa forma, a política social brasileira é marcada por autoritarismo, tutela e subalternidade, características essas que dificultam, segundo a autora, o combate e a aplicação de políticas que possam beneficiar as camadas empobrecidas e excluídas.

Em seus estudos, Carvalho (1995) descreve que a pobreza⁹ das áreas metropolitanas tem se mostrado na periferia como um “*apartheid social*”, onde a população pobre vive em moradias precárias denominadas de favelas e cortiços. Ou seja, essa população é “excluída não apenas de bens e serviços, mas também do usufruto da própria cidade” (p.14).

Ainda segundo a autora, parte dessas famílias era chefiada por mulheres. As quais, de acordo com o censo de 1991, representavam na região Nordeste 19,5% e na região sudeste 18,6%. Entretanto, nos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2005) consta que no Brasil, no ano de 2004, das 56,1 milhões de famílias, 29,4 dos domicílios eram chefiados por mulheres. Sendo que 29,3 destas estavam na região Nordeste, enquanto que na região Sudeste a representação de mulheres como chefe de família era de

⁹ Campos (2003) define a pobreza como uma “condição de não-satisfação de necessidades humanas elementares” (p.184).

25,6%. Portanto, os dados apontam um crescimento no número de pessoas do sexo feminino responsáveis pelos domicílios no Brasil.

Carvalho (1995) destaca que nas residências das famílias pobres, além dos filhos, é comum a presença de agregados, como por exemplo, tios, parentes distantes, ou não parentes consangüíneos (compadres e amigos), os quais, juntos formam um aglomerado chamado por Mello (1992) de “*aglomerado familiar*” (p.124).

No entanto, Carvalho (1995) aponta que esse modo de organização ocorre não só pela necessidade afetiva das pessoas, mas como parte das situações de pobreza e de discriminação vivida por elas. Dessa forma, as famílias pobres “vivem em comunidades cuja identidade é marcada pela carência, pela consanguinidade e pela terra natal”. (p.15).

A solidariedade descrita acima, segundo Carvalho (1995), tem o seu lado perverso que é a ausência de privacidade e a promiscuidade na co-habitação; apesar de não faltar no final de semana o forró, a pinga e o dominó.

Com relação ao trabalho, Carvalho (1995) descreve que a maioria dessas famílias desenvolve ocupações manuais e, no geral, não possuem qualificação profissional ou vínculo empregatício e não recebem um salário satisfatório. Essa instabilidade empurra a entrada dos adolescentes pobres cada vez mais cedo, para o mercado de trabalho sacrificando assim os seus estudos.

No entanto, Sarti (2007) afirma que para o trabalhador pobre (homem), morador da periferia, ter um trabalho representa mais do que um instrumento de sobrevivência material, representa o seu jeito de ser homem, a sua identidade masculina. “É condição de sua autonomia moral, ou seja, da afirmação positiva de si, que lhe permite dizer: *sou eu*” (p.88).

A autora ainda acrescenta que “na auto-imagem dos homens moradores da periferia, a identidade de *trabalhador* confunde-se com a de *pobre*. Definem-se como *pobres* e *trabalhadores*, sendo as duas categorias igualmente importantes para a sua localização no mundo social” (p.88).

Dessa forma, esses homens pesquisados por Sarti (2007), consideraram a “identidade de pobre” como um termo negativo, não apenas do ponto de vista da desigualdade social, mas também do ponto de vista moral, ou seja, ‘(...) aquela pessoa pobre de espírito. Aquela pessoa que cai no buraco, em vez dela tentar subir, ela cava um buraquinho para descer, descer? ... (p. 88).

Com relação a erradicação da pobreza, nos grandes centros urbanos, Carvalho (1995) propõe que é preciso que o Estado implemente algumas políticas sociais, tais como:

- Garantia de complementação de renda às famílias que não ganham o suficiente para a sua sobrevivência; o que não significa somente distribuir sopões e cestas básicas, pois a política assistencialista poderá condicionar as famílias beneficiadas em tuteladas e subalternas.
- Rede de serviços comunitários de apoio psicossocial, cultural e atendimento às pequenas demandas da justiça: o apoio sócio assistencial às famílias, segundo Carvalho (1995), é realizado por pessoas voluntárias ligadas à igreja, às quais infelizmente, não possuem preparo para exercer essa função, resultando, assim, em um trabalho descontínuo. Em outras palavras, esses serviços, hoje, são escassos e, quando são oferecidos, há pouco recurso financeiro e não garantem amplo atendimento a quem dele precisa. Mas, esses serviços podem ser oferecidos por núcleos descentralizados de saúde, educação e assistência social pública, desvinculado das políticas compensatórias.

Enfim, pode-se dizer que as políticas sociais expostas só terão impactos na melhoria da qualidade de vida das famílias pobres estiveram vinculadas a programas intersetoriais e interdisciplinares. Ou seja, programas ou serviços que garantam atenção às gestantes e aos nutrízes; apoio especializado às famílias em situações difíceis, como por exemplo, desemprego crônico, alcoolismo e maus-tratos; criação de espaço de socialização e lazer; acesso à justiça com equipes preparadas e treinadas na função de defender os direitos dos cidadãos, intermediar e resolver conflitos, dentre outras demandas.

Já Campos (2003) destaca que as políticas de complementação de renda, baseadas em direitos de cidadania, deverão criar obrigações para os beneficiados para que essas não sejam confundidas com assistencialismo, ou seja, direito com favor.

A autora propõe, ainda, que os governos municipais, implante programas de geração de emprego e de renda por meio do processo de terceirização, nos quais possam reservar espaços de serviços, como por exemplo, manutenção de parques, galerias, zonas azuis e estacionamento de carros, às famílias e as comunidades pobres;

1.3 Relação família-escola

Para compreender essa complexa relação família-escola, Paixão (2006) propõe analisar os dois grupos distintamente. De um lado, o grupo dos professores, do outro o grupo das famílias populares. Os primeiros são percebidos como pertencentes à classe média assalariada ou, em sua maioria, à pequena burguesia, muitas vezes moradora do próprio bairro onde se localiza a escola. O segundo é representado pelas famílias populares desassistidas e dominadas no espaço social chamado escola.

Essas relações são marcadas por contradições no processo de socialização dos educandos. As escolas estão organizadas em lógicas educativas que foram chamadas por Vincent; Lahire e Thin (2001) de forma escolar. Já a família popular tem como modelo de socialização a oralidade e os atos da vida cotidiana, as quais são estranhas ao espaço escolar. As diferenças são percebidas pelos próprios professores, mediante observação do comportamento, da atenção e desatenção, da adesão às regras da escola, o tipo de vestuário e os assuntos conversados na sala de aula pelos alunos.

Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001), o capital escolar das famílias das classes populares é medido pelos anos de escolaridade ou pelo diploma dos seus pais. Esses, muitas vezes, não frequentaram a escola, ou lá permaneceram por pouco tempo. A falta de capital escolar é um dos fatores que distancia as relações efetivas dos pais com a escola e a apropriação da escolaridade dos seus filhos. Como bem contextualiza os autores:

A forma escolar é uma forma de relação social específica, no sentido de que ela é, primordialmente, uma relação pedagógica. O único sentido da relação é a educação, de modo que os adultos que rodeiam as crianças têm como únicas tarefas educá-las por intermédio de atividades que não têm outro fim senão a formação das mentes e dos corpos. A forma escolar inclui também os aprendizados separados da prática (p. 23).

Entende-se que, para esses autores, o modelo de forma escolar poderá também ser estendido a outros modelos de socialização ou de relações sociais, além das instituições escolares. Como exemplo de forma escolar, Paixão (2006) destaca que as atividades periescolares¹⁰, presentes em numerosas famílias superiores e médias, e nas famílias de classes populares, ao multiplicarem as atividades extra-escolares dos seus filhos, têm finalidades distintas.

¹⁰ O prefixo “peri” tem origem grega e significa em torno.

Nas classes médias e superiores as atividades extra-escolares buscam ocupar o tempo livre dos seus filhos com a aquisição de novos saberes específicos de aprendizagens e de socialização como, por exemplo, atividades esportivas e culturais. Nas camadas populares, ao contrário, a atividade extra-escolar, periescolares, tem como objetivo ocupar o tempo das crianças e dos jovens para que os mesmos não fiquem na rua e se envolvam com pessoas consideradas foras da lei.

Ainda sobre a relação família-escola, Montadon e Perrenoud (2001) destacam que a assimetria de poderes entre pais e professores torna esse diálogo difícil (frágil) em determinada situação, em uma relação de força, pois tanto os pais quanto os professores são simultaneamente atores individuais e atores coletivos. Porém, reconhecem:

Embora à escola não desagradasse a ideia, já não pode ignorar completamente a opinião dos pais e subtrair-se a qualquer negociação. Para justificar as suas práticas, impor a sua concepção de tarefas escolares, de avaliação ou de disciplina ela deve se esforçar por encontrar formas de diálogo (p. 4).

Ainda, segundo Montadon e Perrenoud (2001), para muitos professores a ideia dos pais ganharem espaço na escola é visto como algo ameaçador. Situação essa que causa nos pais um sentimento de frustração, como se sua participação tivesse peso quase que nenhum. Os autores concluem que por mais desigual que seja o diálogo entre a escola e a família ele existe e deverá ser sempre alimentado, construído e reconstruído. Como regra, ressaltam que o consenso, ainda que relativo, resulta da comunicação e da negociação. Dizendo, em outras palavras, o conflito também faz parte do diálogo.

Retomando a relação família-escola, como explicitada anteriormente, há diferenças no modo de socialização das famílias populares em relação à escola, ou seja, a instituição escolar não considera o modelo de socialização e os saberes das camadas populares.

Para melhor ilustrar alguns aspectos referentes à relação família-escola, apresenta-se, a seguir, alguns resultados obtidos em uma pesquisa realizada no Brasil e patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2007) em parceria com o governo brasileiro e por intermédio do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP).

A referida pesquisa abordou o tema “Sucesso e o Fracasso Escolar” no Ensino Fundamental e buscou, como principal objetivo, investigar a capacidade leitora e escritora dos alunos, ao término da quarta série do Ensino Fundamental I.

Participaram dessa pesquisa mais de 600 mil alunos e 1330 professores, outros milhares de gestores (diretores e técnicos), pais e mães de alunos de duzentos e vinte e cinco escolas públicas, sorteadas em 10 Unidades Federativas (UF), duas em cada região metropolitana. São elas: Amazonas, Brasília, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, São Paulo e Sergipe.

Como fonte de informações, utilizou-se, entre outros mecanismos, os indicadores gerados no ano de 2003 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos das redes de ensino público e particular em todo país, em termo de aprendizagem. Segundo os órgãos que organizaram a pesquisa (MEC/INEP e UNESCO), as informações obtidas subsidiavam o governo na busca pela formulação de políticas públicas para a educação nacional.

Em uma das entrevistas com os professores, foi solicitado que descrevessem alguns aspectos, positivos e negativos, em suas respectivas escolas. Das professoras ouvidas, duas apontaram que:

É justamente essa falta de participação dos pais (...) A gente tem uma necessidade enorme disso. Os pais não participam muito. As crianças não têm acompanhamento da família. Alguns têm, mas a maioria não. E esse é um ponto que influencia muito (p.192 – entrevista com professora do Mato Grosso).

Uma outra professora do Rio Grande do Norte descreveu que:

(...) os pais não estão preparados, assim, para os filhos terem aquela educação, aí colocam na escola como se nós, professores, fossemos responsáveis por tudo. Então quando eles chegam aqui na escola, os alunos, é esse o ponto negativo, é essa questão da aprendizagem, são as dificuldades que eles têm em aprender, de se comprometer, é tanta coisa! É como uma bola de que vai se levando até o sistema em si, né? O sistema em si vai fazendo tudo isso e chega a educação do jeito que está hoje (p.192).

Dessa forma, nos relatos acima, é possível constatar na fala da primeira professora a acusação de “omissão dos pais” com relação à “participação” e o acompanhamento dos filhos

na escola; a segunda professora entrevistada vai além, ao descrever que os “pais não estão preparados”, ou seja, uma das principais funções da professora, não das famílias, é de ensinar a criança a ler e a escrever, o que nesse caso está sendo atribuída aos pais e ao sistema.

Com relação à cobrança feita pela escola, quanto à participação da família (pais e mães) nas atividades e no acompanhamento escolar dos filhos, a pesquisa da (UNESCO, 2007), confirma os estudos realizados por Lahire (2004) na comunidade francesa, no qual os educadores acusam as famílias de não participarem da vida escolar dos educandos.

Em entrevista nos grupos focais (UNESCO, 2007), os pais e as mães quando foram perguntados sobre como “participavam” na escola, revelaram que

têm dificuldade de ajudar [os filhos]; com frequência nem tempo dispõem quando voltam cansados do trabalho. Tampouco os domicílios oferecem tranquilidade para tanto: muita gente convivendo, ruídos, TV ligada em alto volume, outras crianças brincando ruidosamente pela casa (p. 232).

Portanto, diante do exposto, entende-se que as dificuldades e os limites apresentados pelos pais e mães para participarem da vida escolar dos seus filhos não significa “omissão”, mas que a dinâmica da escola nem sempre corresponde ao modo de vida vivenciado por eles. Porém, apesar de suas dificuldades e limitações, as famílias acompanham e apóiam os seus filhos nos problemas (intelectuais e emocionais) vividos no ambiente escolar.

Pode-se verificar tal afirmação com base em uma questão abordada pela pesquisa (UNESCO, 2007, p. 171) e feita aos alunos participantes, quando os pesquisadores “de maneira bastante genérica”, lhes perguntaram onde eles encontravam ajuda quando tinham problemas escolares? Dos alunos pesquisados 82,3% disseram positivamente que a professora os ajudava, contra 5,9% dos alunos que responderam negativamente; 10,9% desses relataram não pedir ajuda à professora. “Entretanto, ao serem perguntados onde mais encontravam ajuda quando tinham problemas na escola”, menos de um terço 27,6% disseram que encontravam apoio *na escola*. Os outros 47,8% responderam que era *em casa* que encontravam mais ajuda, e 18,5 % responderam que costumavam encontrar mais apoio com os amigos. Como mostra a tabela 1, a seguir:

TABELA 1 - Distribuição dos alunos segundo a ajuda recebida para os problemas escolares

Quando você tem problemas na escola, onde MAIS você encontra ajuda?	Número de alunos entrevistados	%
Em casa	317.686	47,8
Na escola	183.287	27,6
Com meus amigos	123.290	18,5
Não encontro ajuda	23.034	3,5
Sem resposta	17.433	2,6
Total	664.730	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP (2007), pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental (p.171).

Esperava-se que a escola se constituísse como uma grande fonte de apoio ao aluno no seu êxito ou na superação do seu insucesso. No entanto, os dados apresentados acima confirmam que o “mito da omissão parental”, como assim o denominou Lahire (2004), não passa de um mito criado pelos professores e pelos gestores. Pois, como destacado anteriormente, as famílias populares apóiam e ajudam os filhos nos problemas enfrentados no ambiente escolar.

Lahire (2004) afirma que *a omissão parental é um mito*. Assim definido pelo autor:

Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazerem as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais (p. 334).

O autor reafirma a sua fala relatando que “quase todos [os pais] que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm um sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles” (p. 334).

Destaca-se, ainda, que a maioria das mães, e algumas vezes dos pais, controlam as tarefas de casa dos seus filhos, explicando-as quando podem. Além disso, compram cadernos de exercícios de férias para os mesmos continuarem estudando, ficam atentos para que esses deitem mais cedo nas noites que antecedem aos dias de aulas, são extremamente cuidadosos

com as suas saídas e com as relações de amizade. Como se não bastasse tamanho cuidado, muitas vezes, esses pais ainda batem nos seus filhos quando os resultados na escola são ruins, ou quando recebem bilhetes relatando que os filhos brincaram na aula.

Lahire (2004) contesta o uso que os professores fazem do termo “omissão”, principalmente quando esses se referem a ausência dos pais no espaço escolar. Argumenta que as condições econômicas e de vida familiar nas classes populares são muito difíceis. O tempo que os pais podem dedicar aos filhos é escasso, portanto, nem sempre há condições de ajudar os filhos a “terem êxito” na escola.

Como também confirmam Ribeiro e Antônio (2006, p. 393) (...) “a fórmula família-escola, da maneira como vem sendo vivida na realidade, acaba perpetuando a dinâmica de exclusão de parte das camadas populares da escola pública, ainda que este mecanismo ocorra, atualmente, de forma mais sutil”.

Szymanski (2007) relembra que os pais sonham com um futuro profissional e social melhor para os seus filhos e relatam o desejo de que esses tenham um trabalho menos cansativo, bem remunerado e mais digno do que os seus. Portanto, as famílias das camadas empobrecidas têm clareza da discriminação social e racial que sofrem, por isso lutam para que os seus filhos não virem criminosos, recorrendo, muitas vezes, às punições físicas por acreditarem que essa seja uma forma de afastar a marginalidade das suas famílias.

Em síntese, pode-se dizer que a relação família-escola é considerada extremamente complexa, porém, é preciso que a escola, como instituição socializadora, modifique o seu olhar dominante em relação às famílias populares. Os professores precisam conhecer os modelos de socialização das famílias populares para que, com o passar do tempo, percebam que os pais não são tão incoerentes quanto lhes parecem, e que esses pais, gradualmente, devem ser introduzidos nos modelos de socialização escolar.

1.4 Diálogo família-escola: segundo uma proposta dialógica

Neste item, apresenta-se a proposta dialógica entre a relação família-escola, sob a perspectiva de Freire (2005) e analisa-se algumas situações antidialógicas dos dois grupos (família e escola) apontadas por Montadon e Perrenoud (2001).

Para estes autores a experiência escolar é vivida por todas as pessoas de formas e significados diferentes. Para uns, como uma experiência confortável para outros, como uma experiência ameaçadora pelo fato de todos acompanharem a passagem da criança do seio de

sua família para esse novo mundo (a escola) com muito entusiasmo, mas também com inquietação.

Ainda, segundo os autores, as famílias querem descrever e desejam ser ouvidas, individual ou coletivamente, a respeito de como a escola trata os seus filhos. Esse desejo é comprovado pelo surgimento, nos últimos vinte anos, de associações de pais, com o aumento de publicações na área de educação e com a criação de fórmulas que favorecem a participação das famílias na gestão escolar. O diálogo ativo, organizado e reivindicativo dos pais com a escola tem sido presente.

Algumas escolas atendem as expectativas dos pais mais exigentes abrindo-se para a democratização dos estudos, como a implementação de pedagogias inovadoras. Outras, ao contrário, refugiam-se nas suas grades e regulamentos, com isso as famílias não têm acesso nem aos professores, muito menos aos gestores. Ou seja: “O diálogo é, por vezes, difícil e nalguns casos não chega a existir. Trata-se de um diálogo desigual e frágil” (MONTADON e PERRENOUD, 2001, p. 2).

Montadon e Perrenoud (2001) citam que em estudos realizados por eles, sobre a relação família-escola, era de se esperar que essa convivência entre os dois segmentos fosse harmoniosa, aberta e construtiva, para, assim, auxiliar no melhor bem-estar da criança e da sua família, entretanto, na prática, não é o que ocorre na maioria das escolas.

Para compreender esta relação antidialógica entre família-escola, buscou-se em Freire (2005) uma definição para a palavra diálogo: “O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, (...) o diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é condição fundamental para sua real humanização” (p. 156).

Freire (2005) propõe, ainda, uma relação horizontal entre os homens nutrida de amor, esperança, humildade, confiança uns para com os outros e destaca: “O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles” (p. 93).

Dessa forma, para Freire (2005), o sentimento de humildade é fundamental para que haja diálogo entre os homens; e para que esse sentimento contagie é preciso que o homem perceba-se como um ser inacabado, e que sua constituição dar-se-á no encontro com o outro e na crença de que esse tenha algo a compartilhar, caso não haja essa perspectiva o encontro dialógico será vazio.

Segundo Freire (2005, p. 93) no diálogo não há lugar para auto-suficiência, sendo o diálogo um lugar de encontro, não há espaço para “ignorantes ou sábios absolutos”, mas sim, para homens que buscam um saber em comunhão.

Assim, para Freire (1957):

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (p. 55).

Sintetiza:

Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à “domesticação” dos homens e instrumentaliza a invasão cultural (p. 55).

Montadon e Perrenoud (2001) chamam a atenção para essa relação vertical e unilateral existente entre família-escola. É possível dizer que a palavra traz para as pessoas o significado de ser gente, e que não há diálogo em uma relação onde uns sujeitos depositam as suas ideias no outro e sim uma simples troca de ideias entre os seres.

Já para Freire (2005) não há palavra verdadeira que não seja práxis (ação-reflexão-ação) atuando concomitantemente. A palavra e a ação afastadas uma da outra é blábláblá, é ativismo (a ação pela ação).

Na fala do autor, percebe-se que o vínculo entre o diálogo e a afetividade são elementos primordiais que norteiam as relações humanas. Portanto, dizer a palavra verdadeira (práxis) e transformar o mundo não deverá ser privilégio de alguns, mas direito de todos os homens, e pontua: “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 2005, p. 90-91).

Lahire (2004); Montadon e Perrenoud (2001); Paixão (2006); Szymanski (2007) entre outros estudiosos, afirmam que o complexo encontro entre família-escola é marcado pela insegurança dos educadores e pela desconfiança das famílias. Seja pelo simples fato da

instituição escolar não acreditar que as famílias das classes populares possuam experiências, saberes e *capital cultural* que possam colaborar com a escola ou por acreditarem que as famílias irão interferir e atrapalhar o fazer pedagógico da escola.

Um exemplo de medo e de insegurança no encontro entre a instituição escolar e a família poderá ser encontrado nos estudos realizados por Gasonato (2007) no qual a autora destaca a fala dos gestores de uma escola e de uma creche, municipais, localizadas na periferia de São Paulo. Ao ser questionado sobre a presença da família na escola, o diretor da EMEF afirmou: “Nós [escola] não sabemos conversar. Os pais vêm falar, mas nós somos imediatistas. Nós temos verdades que parecem que são intocáveis” (p.22).

Complementa a Coordenadora Pedagógica: “a escola tem o hábito de chamar os pais só quando o aluno vai mal”.

Na sequência, o gestor da creche ponderou: “acho que a gente se comunica mal, os pais não entendem a gente. O que falta é a gente ouvir mais os pais, porque o que é óbvio para nós, parece não ser óbvio para eles”.

Mediante o exposto, pode-se dizer que Montadon e Perenoud (2001) e Freire (2005), apesar de viverem em países e contextos sociais, econômicos e culturais diferentes, descrevem a complexidade que é o diálogo entre as pessoas, e não diferente na relação família-escola. Entretanto, ambos reconhecem a importância da parceria colaborativa na relação humana e os benefícios que o diálogo poderá vir a trazer nessa relação, tanto para a escola quanto para as famílias e, principalmente, para a criança, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Retomando o que foi dito a respeito da relação dialógica família-escola, citada na pesquisa (UNESCO, 2007), os pais e as mães, ao serem responsabilizados pelo fracasso escolar dos seus filhos, foram convidados a propor soluções: Em convergência com a posição dos professores no que se refere à temática do fracasso escolar, destacaram, entre outros aspectos, a necessidade dialógica entre a família e a escola, em favor do sucesso escolar dos alunos. No entanto, reconheceram “que a escola espera da família o que ela não pode dar, seja pela falta de tempo, seja pelo baixo nível de escolaridade dos pais” (p. 293).

1.5 A educação e o fracasso escolar das crianças das camadas populares na América Latina

Neste item apresenta-se os estudos realizados por Madeira e Mello (1985) e por Patto (1992) que discutem o “fracasso escolar” das crianças oriundas das camadas populares, o acesso, a permanência e a qualidade da educação pública na América Latina. Tais estudos referem-se às situações que, infelizmente, continuam a se repetir no sistema público de ensino, atualmente.

Madeira e Mello (1985) sinalizam que a dificuldade de acesso à educação formal e o fracasso escolar, nos meios populares, têm repercutido como um entrave para que o aluno avance socialmente, resultando, assim, em menos oportunidade de consumo dos bens culturais, de emprego, de elevação do seu nível de vida, de participação política e na falta do exercício da própria cidadania.

As autoras reconhecem que, nos últimos tempos, houve um aumento das construções de novos prédios escolares, bem como o acesso à escolarização, na América Latina, das crianças das diferentes classes sociais ao antigo Ensino Primário (hoje denominado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 de Ensino Fundamental).

Patto (1992) também denuncia o problema relativo ao acesso e à permanência das crianças das classes populares que “já passaram pela escola mas (sic) nela não permaneceram (...). [Essas] integram o grande contingente de repetentes que, mais cedo ou mais tarde, estará fora da escola” (p.107).

Madeira e Mello (1985) complementando as ideias citadas acima por Patto (1992), relatam que as crianças pobres repetiam e continuavam a repetir o ano ou a série, uma ou mais vezes, se atrasavam e abandonavam a escola antes de completar o Ensino Fundamental I, obrigatório e previsto na legislação.

É importante destacar que, para Madeira e Mello (1985), as palavras: repetição, atraso escolar e abandono, não podem ser identificadas como causa e consequência. O abandono ocorre, por exemplo, quando uma criança sai da escola e entra no mercado de trabalho para ajudar a sua família, ou por problemas de saúde; ou seja, embora ambos tenham significados diferentes possuem algo em comum: o fracasso escolar das crianças, representa um retrato da desigualdade social nos países da América Latina.

Ainda com relação ao fracasso escolar das crianças oriundas das famílias populares, da América Latina, Madeira e Mello (1985) afirmam que estudos investigativos, por elas realizados para compreender e atacar com êxito esse fenômeno não foram suficientes. Segundo as autoras, porque esses estabelecem associações estatísticas entre as causas e os resultados, mas não dão conta de como ocorre essa operação.

Por outro lado, ainda segundo as autoras, os estudos realizados acerca do tema são úteis para desenvolver ações que ajudem na sua erradicação. Entretanto, reconhecem que as práticas pedagógicas e o nível de conhecimento adquirido nas instituições de ensino, por parte das crianças dos meios populares, dificultam o acesso aos estabelecimentos de ensino em nível posterior.

Tanto Madeira e Mello (1985) quanto Patto (1992) relatam que as famílias de classes populares valorizam e têm um olhar positivo para as instituições escolares e para as aprendizagens que nelas se adquirem; lutam até esgotarem os últimos recursos para manter os seus filhos na escola. Os irmãos mais velhos, segundo Patto (1992), vão trabalhar para que os mais novos estudem, os adultos consomem o mínimo possível do seu salário para sobrar dinheiro para comprar livros e a mãe faz bico para adquirir cadernos.

1.6 A compreensão do fracasso escolar ao longo da história

Como citado anteriormente por Madeira e Mello (1985), não há na literatura estudos suficientes que expliquem o fracasso escolar nos meios populares. Mas, a culpabilização e a visão preconceituosa sobre as crianças e as famílias pobres estão presentes ao longo da história da América Latina desde a Revolução Industrial. Como também mencionado, por outras autoras: Angelucci; Kalmus; Paparelli et al (2004); Asbahr e Lopes (2006); Patto (1992); Szymanski (1995); Teixeira (1992).

Patto (1992), citando Cardoso (1949), apresenta um artigo de opinião em que considera as famílias pobres como rudes, “desestruturadas”, incapazes e perniciosas, muito distantes do modelo de família burguesa - “saudável”:

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó (...). Nos meios mais desafortunados, os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se a carne, no sangue das crianças ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos anti-sociais. Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se ao trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem em sua eficácia. Têm os heróis do morro que, tocando violão,

embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção (p. 111).

Dessa forma, conforme o exposto, o fracasso escolar das crianças pobres se estendem às suas famílias por essas serem classificadas como “desorganizadas” e “desinteressadas”, ou seja, é possível dizer que essas adjetivações às famílias já colocam previamente as crianças pertencentes às classes populares como futuras “fracassadas”, mesmo antes delas iniciarem a sua trajetória escolar.

Angelucci; Kalmus; Paparelli et al (2004); Asbahr e Lopes (2006); Madeira e Mello (1985); Patto (1992); Szymanski (1995); Teixeira (1992), entre outros estudiosos, mostram como, ao longo do tempo, o fracasso escolar foi sendo compreendido.

Na primeira teoria disseminada dos anos trinta aos anos setenta, classificada por Patto (1992) como de cunho racista, médica e naturalista, a dificuldade de aprendizagem da criança pobre da América Latina foi atribuída a si própria, devido a sua incapacidade de não cumprir com os objetivos que a escola lhe propunha. Essa teoria é conhecida como “**ideologia do dom**”¹¹.

Segundo Teixeira (1992), o lugar do indivíduo na sociedade e o seu sucesso na escola eram determinados apenas pela sua natureza biopsicológica (genética, neurológica, psicofisiológica e intelectual). Ou seja, foi a partir dessa visão interpretativa que se sustentou a ideia de que a criança repetia uma ou mais vezes porque padecia de alguma enfermidade (a chamada debilidade mental) e portanto, precisava de ajustamento clínico.

Em um segundo momento, a visão clínica foi complementada pela teoria do déficit cultural, desenvolvida por alguns cientistas norte-americanos no auge dos movimentos reivindicatórios dos negros latino-americanos na década de sessenta, os quais reivindicavam uma educação de qualidade igual àquela oferecida aos brancos.

Nesses movimentos eles foram informados de que não alcançariam o mesmo nível de escolaridade dos brancos “porque negros e as minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos” (PATTO, p. 108).

Com uma nova roupagem, a ideologia do dom nesse período, se estende ao ambiente familiar e passa a se chamar de “**teoria de carência cultural**”. Em relação a essa teoria,

¹¹ Grifo da autora.

Teixeira (1992) afirma que: “a participação ou exclusão do indivíduo é determinada pelo domínio ou não do padrão cultural dominante” (p. 24).

Szymanski (1995), citando Durning (1988), destaca que com as mudanças sociais ocorridas nas famílias populares, do ponto de vista econômico e afetivo, houve a necessidade de se reformular as relações construídas entre as instituições públicas responsáveis pela educação das crianças, como descreve:

A família tem sido responsabilizada por três fracassos principais na educação dos filhos: fracasso por formar filhos com comportamentos sociais adaptados no caso de distúrbios comportamentais na delinquência juvenil; fracasso em propiciar um desenvolvimento mental pleno no caso de criar filhos com problemas cognitivos, candidatos ao fracasso escolar; e, fracasso em possibilitar um ambiente adequado ao desenvolvimento emocional criando filhos com problemas psicoafetivos (p.81).

Segundo Angelucci; Kalmus; Paparelli et al (2004), em um terceiro momento (década de oitenta), as teorias sobre o fracasso escolar buscaram culpabilizar as crianças, as suas famílias e, também, os professores, que foram acusados de não possuírem o domínio pedagógico e a técnica correta de ensinar: “os professores estão preparados para escolarizar crianças ideais, mas não usuários predominantemente da escola pública primária – as crianças pobres” (p. 61).

Por fim, as autoras destacam em seus estudos que o problema do fracasso escolar no Brasil está voltado para o modelo de organização política e institucional do próprio país, desde o surgimento da rede de ensino público; assim, o principal culpado pelo fracasso escolar das crianças pobres, nessa visão, é “a escola como instituição social que contraditoriamente reproduz e transforma a estrutura social” (p. 62).

Dessa forma, o fracasso escolar e a dificuldade de aprendizagem das crianças dos meios populares, ora está centrada em si e nas suas famílias, ora nas técnicas de ensino empregadas pelo professor em sala de aula, em outro momento na política e no modelo de administração pública. Entretanto, o que há em comum entre os estudos apresentados é que, segundo Patto (1992) “muitos educadores têm uma idéia fragmentária, professores e diretores tendem a atribuir o baixo rendimento da escola à incapacidade dos alunos e ao desinteresse e desorganização de suas famílias” (p. 117).

A denúncia elencada acima por Patto (1992) e outros estudiosos a longa data, com relação ao fracasso escolar das crianças nos meios populares, parece ser ratificada na pesquisa

desenvolvida no Brasil pela (UNESCO, 2007), que aqui já foi citada, como demonstra a tabela 2:

TABELA 2 – Opiniões dos professores, diretores e técnicos sobre o principal responsável quando o aluno não é promovido

Quem é o PRINCIPAL responsável quando o aluno não consegue nota suficiente para passar de ano?	Professores (%)	Diretores (%)	Técnicos (%)
O próprio aluno	39,9	31,5	27,5
Os pais ou responsáveis	24,1	18,6	18,6
Os professores do aluno	1,9	3,5	1,4
A escola de um modo geral	35,1	46,4	52,5
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, (2007, p. 168). Pesquisa: Sucesso e Fracasso Escolar no Ensino Fundamental.

Na tabela 2 exposta, verifica-se uma tendência dos diretores e dos técnicos em responsabilizar a escola, de um modo geral, pela reprovação dos alunos. Porém, a culpabilização do próprio aluno parece, centrar-se com maior ênfase, entre os professores, os quais estão físico e socialmente mais próximos deles.

No entanto, as respostas atribuídas à responsabilidade dos alunos e de seus pais ou responsáveis, se somadas, ultrapassam a metade das respostas válidas, no caso dos professores, seguidas pelos diretores. Entretanto, as respostas dos técnicos ultrapassam um terço do total.

Por outro lado, as respostas dos alunos parecem mostrar que eles não só reforçavam como também ampliavam o seu grau de responsabilidade pelo fracasso.

Vale ainda destacar que, segundo a pesquisa da (UNESCO, 2007), dos alunos pesquisados quase 90% consideraram que o principal responsável pelo fracasso foram eles mesmos (82,4%), ou os seus responsáveis (6,9%). Os fatores intra-escolares representavam menos de um décimo das respostas; a escola 5% e a professora 3,7%. “Apesar da pequena diferença, parece mais fácil responsabilizar a instituição do que a pessoa da professora” (p. 169).

Depoimentos de pais e mães, na pesquisa da (UNESCO, 2007), confirmam a ideia de sucesso e de fracasso escolar dos filhos como “dom” e o sentimento de culpabilização que lhes foi atribuído ao longo de décadas, na história da América Latina. Cita-se como exemplo, os seguintes relatos:

O professor achou que ela tinha problemas e passou para o psicólogo, que passou para a junta médica, e todos falaram que a criança não... Tinha problema nenhum. Só foi trocar de professor que, a criança, né... Ela [a professora] gritava muito ela era pequenininha, cinco anos e pouco, então, eu achava que tinha problema” (Pai do Distrito Federal, p. 292).

“Eu tenho um [filho] de oito [anos]... ele tem mais interesse do que um que já tem onze anos, que repete ano e ano na mesma série, então, eu acho que já vem mesmo é da natureza, já da cabeça dele” (Entrevista com mãe, em Sergipe, p. 294).

Essa legitimação encontra respaldo teórico nos estudos de Patto (1992); Texeira (1992) e outros autores como havia ressaltado anteriormente.

1.7 Participação

Para melhor situar o objeto de estudo proposto neste item, sobre o uso e o significado histórico da palavra participação, reportou-se a Bordenave (1994); Demo (1988); Gohn (2001). Os dois primeiros discutem acerca da importância da prática participativa e a sua representação na constituição de uma sociedade democrática. A terceira conceitua historicamente o uso do termo participação como originado na Grécia.

Antes de reportar-se aos autores mencionados, acredita-se na importância de entender-se o significado das palavras participar e participação do ponto de vista epistemológico. Assim, segundo o que consta no dicionário Aurélio, a palavra **participar**¹² vem do “latim [participatione] S.f. Ato ou efeito de participar”. **Participação**¹³, também “vem do latim [participare] V.t. 2. Fazer saber; informar, anunciar, comunicar; 3. Ter ou tomar parte; 4. associar-se pelo pensamento ou pelo sentimento; 5. Ter traço (s) em comum, ponto (s) de contato, analogia (s)” (FERREIRA, 1986, p. 1273-1274).

A palavra participação é muito usada no mundo moderno, seja no conhecimento científico ou no vocabulário político e popular. Dependendo da época e da contextualização

¹² Grifo nosso.

¹³ Grifo nosso

histórica a mesma aparece e se associa a outros termos como: democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, exclusão etc.

Como objeto de estudo o tema participação, segundo Gohn (2001), surge na Grécia, mas seu estudo científico data do século XVIII com as formulações de J. J. Rousseau e com os teóricos do liberalismo: John Stuart Mill, G. D. H. Cole e A. de Toqueville; no século XIX com socialistas utópicos Owen e Forrier e, por fim, no século XX com Trotsky, Lênin e Rosa de Luxemburgo. Todos teorizaram sobre a participação das massas.

A autora Gohn (2001) propõe a análise da palavra participação em três níveis básicos: **o conceptual, o político e o da prática social**¹⁴.

O *nível conceptual* apresenta um alto grau de ambiguidade (incerteza) e depende do teórico a que se fundamenta.

O *nível político*, normalmente, está associado a processos de democratização em andamento, ou nas lutas pela sua consolidação. Poderá também ser utilizado “como um discurso mistificador em busca da mera integração social de indivíduos, isolados em processos que objetivam reiterar os mecanismos de regulação e normatização da sociedade, resultando em políticas sociais de controle social” (p. 14).

O *nível* referente à *prática social* diz respeito às ações concretas e às organizações presentes nas lutas e nos movimentos sociais. No processo de participação a prática social é considerada um elemento fundamental.

Ainda segundo Gohn (2001), há diferentes formas de se entender a participação. Algumas consideradas clássicas deram origem a outras interpretações e estratégias distintas: *liberal, autoritária, revolucionária e democrática*.

A forma **liberal** “busca sempre a constituição da ordem social que assegure a liberdade individual. A participação objetiva o fortalecimento da sociedade civil, não para que esta participe da vida do Estado, mas para fortalecê-la e evitar ingerência no Estado” (p. 15).

A forma de **participação autoritária** é aquela orientada para a integração e o controle social da sociedade e da política. Ocorre em regimes políticos autoritários de massa de direita, como o fascismo, e de esquerda como as grandes demonstrações de massa em celebrações e comemorações nos regimes socialistas. Poderá ocorrer ainda em regimes democráticos representativos como um derivativo, que é a participação de natureza cooptativa (p. 17).

¹⁴ Grifo nosso.

A concepção de participação na forma **democrática**, segundo Gohn (2001), é aquela onde predomina a soberania popular, é o princípio regulador. A participação é concebida como um fenômeno que se desenvolve na sociedade civil, nos movimentos sociais, nas organizações autônomas da sociedade e nas instituições formais como a política: “essa concepção opõe-se ao corporativismo e demarca posições entre a sociedade civil e o sistema político, via processo eleitoral, é o critério supremo de organização dos indivíduos nas formas de representação institucionalizadas” (p.17).

Portanto, esse modelo de participação combina com cidadania, com a criação de uma cultura da divisão das responsabilidades, como nos lembra Bordenave (1994): ‘participar é fazer parte de algum grupo ou associação’, ou ‘tomar parte numa determinada atividade’, ou, ainda, ‘ter parte num negócio’ (p. 22).

Gohn (2001) citando ‘Cole, Rousseau, Mill’ afirma que, segundo esses autores, a participação deverá ser pela vontade e não pela força. Sustenta que o melhor lugar para iniciar e exercer a participação seria em associações locais com o objetivo de se auto-governar e aprender a viver a democracia. Continua Gohn (2001), ainda citando Stassen, o qual discorda da afirmação acima:

(...) os indivíduos necessitam de um meio ambiente consistente do ponto de vista de relacionamento, contatos e laços sociais. Para participar, os indivíduos têm que desenvolver a auto-estima, mudar sua própria imagem e as representações sobre a sua vida. Ter apenas um emprego não resolve o problema de participação, porque os indivíduos devem ter também motivações. Precisam estar articulados a redes societárias, desenvolver interações freqüentes e contínuas com os seus pares (p. 28).

Demo (1988) conceitua participação com a finalidade de retirar o termo vago que muitas vezes o envolve. Descreve que **participação é conquista**, é um processo, no sentido legítimo do termo: que não se finda; é permanente, infindável, em um constante vir a ser, sempre se fazendo. Isto é, não existe participação suficiente nem acabada. Pensá-la como algo completo é regressão.

Partindo desse princípio, podemos dizer que a participação não poderá ser entendida como **dádiva**, pois assim não seria fruto da conquista, nem da realização fundamental da auto promoção. Seria sim, uma participação tutelada com espaço delimitado pelo doador. Também não poderá ser entendida como **concessão**, “porque não é um fenômeno residual ou

secundário da política social, mas um dos seus eixos fundamentais; não pode ser entendida como algo *preexistente*, porque esse não cai do céu por descuido” (p. 18).

Em síntese, para Demo (1988), o espaço de participação é conquistado a cada dia, centímetro por centímetro. Pois, o processo participativo profundo tende a ser lento, e a participação não deve ser entendida como ausência ou superação do poder, mas como outra forma de poder. O que significa dizer, segundo o autor, que o ato participativo seja algo fácil, natural e corriqueiro:

(...) muitas desculpas são justificação do comodismo, já que participação supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias. Por ser processo, não pode também ser totalmente controlada, pois já não seria participativa a participação tutelada, cujo espaço de movimentação fosse previamente delimitado (p.19-20).

CAPÍTULO 2 - MÉTODO

Na busca por compreender e responder ao problema de pesquisa proposto, várias questões relacionadas ao fenômeno participação das famílias na escola emergiram:

Como se mostra essa complexa relação entre família-escola no cotidiano de uma escola pública, sob o ponto de vista da compreensão de “participação” pelos educadores e pelas famílias? A escola tem objetivos claros e planos estruturados quando deseja a participação da família? A escola tem tempo para ouvir essas famílias? Quanto tempo a escola abre para o contato com as famílias? O que o grupo de professores (as) da escola espera da participação das famílias? O desejo do diretor na participação das famílias na escola é compartilhado com o do grupo de educadores (as)? Quais estratégias a escola utiliza para chamar os pais a participarem? Como as famílias e a escola percebem as possibilidades de participação da primeira? Quais as concepções de participação podem delinear-se entre os educadores e as famílias? Quais as sugestões das famílias para melhorar a sua participação na escola? Como as famílias compreendem o fenômeno da participação na vida escolar?

Esses questionamentos apontam para a complexidade do fenômeno que se almeja estudar. Ou seja, é nesse emaranhado, ou “armadilha”, termo usado por Montadon e Perrenoud (2001) para designar a relação família-escola, que o presente trabalho pretende investigar como o fenômeno da participação é compreendido pelos educadores e pelas famílias no ambiente escolar.

Esta pesquisa utilizar-se-á dos seguintes procedimentos de coletas e análise de dados: a pesquisa qualitativa, a entrevista reflexiva e a análise das entrevistas reflexivas.

2.1 Pesquisa qualitativa

Optou-se pela escolha metodológica de natureza qualitativa, “em função do problema de pesquisa estudado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, P.15). Dessa forma, essa modalidade de pesquisa está interessada na obtenção dos dados descritivos, no contato direto entre entrevistado e entrevistador, mais do que no produto, e preocupa-se em deixar transparecer a perspectiva dos participantes, características que Lüdke e André (1986), citando Bogdan e Biklen, definem como sendo da pesquisa qualitativa.

A descrição do fenômeno estudado e a sua compreensão, segundo Alves (1991) poderá ser revelada por meio das entrevistas e das influências do contexto. As experiências de cada participante, suas crenças, percepções, sentimentos e valores, também são considerados nessa modalidade de pesquisa. Ou seja, a realidade do sujeito para essa autora é uma construção social.

Assim, entende-se que os fenômenos somente poderão ser compreendidos em uma visão holística, na interação com o outro e por meio de influências múltiplas, as quais excluem a possibilidade de igualar-se às relações diretas entre causa efeito e de fazer-se generalização do tipo estatístico.

A palavra método, segundo consta no dicionário Aurélio, significa “caminho para se chegar a algum fim ou caminho pelo qual se atinge um objetivo” (FERREIRA 1986, p. 1128).

Em síntese, a pesquisa qualitativa, como método investigativo, é apropriada para este estudo pelo fato de considerar e respeitar as diferentes concepções, crenças, sentimentos e valores dos entrevistados acerca do fenômeno pesquisado.

2.2 Objetivo da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar como o fenômeno “participação” no ambiente escolar é compreendido pelas famílias e pelos educadores.

2.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa, aqui apresentada, foi realizada EMEF Cantareira, localizada na zona norte, região da Vila Brasilândia, periferia da Cidade de São Paulo.

A referida escola está cercada por casas populares, conjuntos habitacionais e uma população de baixa renda. Esta foi criada por movimento de moradores do bairro, no ano de 1994.

A sua estrutura é composta por nove salas de aula, uma biblioteca, uma quadra esportiva e um laboratório de informática. Todos os ambientes estavam em bom estado de conservação, no momento em que foi realizada a pesquisa.

No ano de 2009, até o mês de julho ¹⁵, a EMEF Cantareira contava com um diretor, duas vice-diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, aproximadamente quarenta e cinco professores, vinte e cinco funcionários e novecentos alunos, divididos em três turnos¹⁶: quatorze classes do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) e treze classes do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), ou seja, a escola funcionava com vinte e sete classes.

2.3.1 A organização do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres

Acredita-se na pertinência de citar-se o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM) por estes serem, também, instrumentos de participação e de integração entre a família e a escola.

Destaca-se, ainda, neste texto, um breve relato de uma reunião do Conselho de Escola e da APM realizada na EMEF Cantareira.

O Conselho de Escola, órgão colegiado da EMEF Cantareira foi organizado¹⁷ pela comunidade escolar com dois representantes da equipe técnica, exceto o diretor que é membro nato, seis representantes do corpo docente, quatro representantes do corpo discente, dois representantes dos funcionários e oito representantes de pais ou responsáveis pelos estudantes.

Dessa forma, a quantidade de representantes do Conselho de Escola foi estabelecida pela a Portaria 2.565 de 12/06/2008, considerando a etapa e a modalidade de ensino da unidade educacional.

O Conselho de Escola tem como objetivo principal deliberar sobre as questões pedagógicas, administrativas e financeiras no âmbito escolar. Entretanto, dentre as suas atribuições, compete-lhe analisar e aprovar o calendário escolar, eleger os profissionais para a ocupação de funções, como, por exemplo, Professor Orientador da Sala de Leitura (OSL), Professor Orientador da Sala de Informática Educativa (POIE), Professor regente de Apoio Pedagógico (SAP), professor regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI).

¹⁵ Segundo o diretor da escola, trezentos e vinte e cinco alunos serão remanejados para uma EMEF vizinha, recém construída. Pois, o terceiro turno (das 11:00h às 15:00h) será extinto por determinação da Secretaria Municipal de Educação, passando a escola funcionar com apenas dois turnos.

¹⁶ O primeiro turno funcionando das 7:00h às 11:00h, o segundo turno das 11:00h às 15:00h e o terceiro turno das 15:00 às 19:00h.

¹⁷ Conforme o anexo 1 da Portaria, 2. 565, de 12 de junho de 2008 a qual normatiza a composição do Conselho de Escola/ CEI/ Cieja que especifica nas unidades educacionais da rede municipal de ensino, e dá outras providencias. Diário Oficial do Município de São Paulo, p. 18, 2008.

Enfim, o Conselho de Escola é um espaço privilegiado de discussão, negociação e de encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a cultura da gestão democrática.

Com relação à Associação de Pais e Mestres (APM), a EMEF Cantareira, está constituída e organizada¹⁸, assim como o Conselho de Escola, por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, tais como: os representantes da equipe técnica, dos funcionários, dos professores, dos alunos maiores de dezoito anos e dos pais, responsáveis ou tutores dos alunos matriculados.

A finalidade da APM é colaborar, junto com os educadores, no aprimoramento do processo educacional e na integração entre equipe escolar, família e comunidade.

Na Assembléia Geral, com a presença de todos os associados, são realizadas as eleições para a ocupação dos cargos da Diretoria Executiva (formada pelo Presidente, Vice-Presidente, primeiro e segundo tesoureiro e quatro vogais¹⁹), os quais têm como atribuições a elaboração do plano de aplicação de recursos, as escriturações das reuniões e a apresentação dos relatos bimestrais e, no final do mandato, das atividades desenvolvidas pela Associação.

Um outro cargo da APM é o Conselho Fiscal, o qual é composto por cinco membros com, no mínimo, três pais ou responsáveis. Tem como função supervisionar a aplicação dos recursos financeiros da instituição.

Vale destacar que todos os representantes, se não houver nenhum impedimento legal, poderão permanecer no cargo por um ano e, se desejarem, poderão se candidatar por mais um ano. No entanto, ao contrário do Conselho de Escola, os representantes da APM eleitos são todos membros natos.

Por ter contato anterior com a escola, estive na EMEF Cantareira no dia 16/04/2009, onde foi realizada a eleição para a composição do Conselho de Escola e da APM para o ano de 2009. Estavam presentes oito representantes (mães), quatro alunos, seis professoras (uma delas presidente do Conselho de Escola do ano de 2008), uma coordenadora pedagógica e uma funcionária.

O diretor da escola explicou, em linhas gerais, as atribuições dos representantes do Conselho de Escola e da APM, realizou eleição para os referidos cargos e relatou que apesar de ter mandado bilhete para todos os pais e mães, esses não compareceram em número

¹⁸ De acordo com o anexo único da Portaria, 2. 810 de 21 de junho de 2006 que altera a redação do Estatuto padrão das APMs das Escolas Municipais e Centros de Educação Infantil conforme a lei 11.127 de 28 de junho de 2005. Diário Oficial do Município de São Paulo, p. 15-16, 2006.

¹⁹ São pessoas que têm direito ao voto em uma assembléia; membro de uma corporação ou de um júri (FERREIRA, 1986).

suficiente. Portanto, não seria possível, naquele momento, compor o quadro de representantes do segmento de pais ou responsáveis.

Dessa forma, o diretor desabafou: “vou ter que laçar mais quatro pais na rua para participar da APM”. Uma mãe, com o intuito de consolá-lo disse: “talvez os filhos não entregaram os bilhetes”.

A Presidente do Conselho de Escola disse, também, que a “organização do Conselho de Escola do ano de 2009 foi mal resolvida”, faltavam alguns representantes do segmento de alunos, então, remarcou uma nova reunião para compor o quadro de representantes no dia 28/04/2009.

Uma das mães perguntou à Presidente: “O Conselho de Escola, além de dar opinião na APM, o que mais ele faz?”.

A presidente do Conselho de Escola respondeu-lhe que este decidia tudo o que acontecia na escola, desde o aparato pedagógico até o administrativo. A Coordenadora Pedagógica complementou que na escola havia três instâncias muito importantes de participação: o Conselho de Escola, a APM e o Grêmio Estudantil.

De acordo com o exposto, foi possível concluir que na escola pesquisada, o Conselho de Escola e a APM, no ano de 2009, teve a sua composição marcada por algumas dificuldades, por exemplo, uma das mães representantes parecia não compreender a sua função como conselheira. No entanto, não seria possível descrever como ficaria o desenvolvimento dos trabalhos do Conselho de Escola e da APM durante o restante do ano.

2.4 Participantes da pesquisa

Utilizou-se como critério para escolha dos quatro participantes desta pesquisa o envolvimento destes com o Projeto Participação e Diálogo.

Foram escolhidas uma família (pai e mãe), uma professora e uma Coordenadora Pedagógica.

A família escolhida é composta pelo pai, pela mãe e por cinco filhos, com idades entre sete e doze anos. Um dos filhos é aluno da quarta série do Ensino Fundamental I da EMEF Cantareira, mas somente os pais foram entrevistados.

A professora escolhida leciona na terceira série do Ensino Fundamental I e ingressou no ano de 2007 na referida EMEF.

A Coordenadora Pedagógica escolhida participa do Projeto Participação e Diálogo desde a sua implementação na EMEF Cantareira, em 2004.

A família, a professora e a Coordenadora Pedagógica escolhidas integraram o Projeto Participação e Diálogo e participaram das reuniões quinzenais do Projeto de Apoio Pedagógico às professoras das terceiras e das quartas séries, organizadas no ano de 2008 pela Equipe da Associação Educacional Labor e pela PUC, em parceria com as Coordenadoras Pedagógicas.

É importante destacar que houve dificuldade na escolha da professora participante, pois, das sete professoras que lecionavam nas terceiras e nas quartas séries que participaram do Projeto, cinco tinham se removido no final de 2008. Situação esta ocasionada pela Prefeitura Municipal de São Paulo, a qual exigiu que a EMEF Cantareira, e outras escolas vizinhas que possuíam o turno das 11:00h às 15:00h o excluísse até o segundo semestre do ano 2009. Portanto, preocupadas com esta situação, cinco das sete professoras desse período pediram remoção para outra unidade de ensino.

Vale ressaltar que, quando convidados, os participantes se dispuseram imediatamente, e com alegria a colaborar com esta pesquisa.

Apresenta-se, a seguir, uma breve descrição dos entrevistados:

- João é cearense, tem 44 anos, mora em São Paulo há 23 anos e possui o Ensino Fundamental II incompleto. Maria é baiana, tem 46 anos, mora em São Paulo há 12 anos e concluiu o Ensino Médio, são “pequenos comerciantes”²⁰.
- Sara tem 31 anos, é catarinense, veio para São Paulo aos dois anos de idade. Formou-se em Pedagogia e fez Mestrado pelo Programa de Sociologia da Educação na USP, concluindo-o no ano de 2005.
- Rosa é paulista, tem 44 anos. Formou-se em Pedagogia pela USP, fez mestrado em Ciências da Religião e Literatura Bíblica na Universidade Metodista, concluindo-o no ano de 2001. Desde o ano de 2007 está cursando doutorado na USP, no Programa de História da Educação.

Desde o ano de 2007, a EMEF Cantareira vem desenvolvendo Projetos de Apoio às famílias e aos educadores. No entanto, em 2008 desenvolveu o “Projeto de Apoio Pedagógico às educadoras das terceiras e das quartas séries”, que tinha como objetivo fornecer suporte pedagógico às professoras e aproximar as famílias da escola.

²⁰ Termo denominado por eles na primeira entrevista reflexiva realizada em 29/01/09.

2.5 Procedimento de coleta de dados

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi a “entrevista reflexiva”, proposta por Szymanski (2004) como procedimento de pesquisa. Por meio desta, a entrevista realiza-se em, no mínimo, dois encontros individuais, ou coletivos, em forma de entrevista semidirigida. Este modelo de entrevista é compreendido como importante porque, desde o primeiro encontro entre entrevistado e entrevistador, esse é marcado como um momento de interação social na relação humana.

Nesse modelo de entrevista, ambos, entrevistado e entrevistador, se apresentam, fornecem dados sobre a sua própria pessoa, instituição de origem e o tema da sua pesquisa, constroem-se vínculos e consciência das percepções do outro e de si, além de expectativas, preconceitos, interações e intencionalidades. Quem entrevista tem informações sobre o objeto pesquisado, assim como quem é entrevistado possui um conjunto de conhecimentos, pré-conceitos, sobre o entrevistador e pode organizar suas respostas para aquela ocasião.

Nesse jogo de emoções e sentimentos permeará todo o processo da entrevista, com um destaque: o interesse maior do entrevistador, além das informações, é, principalmente, obter a confiança e a franqueza do entrevistado, em suas respostas.

Szymanski (2004) destaca que apesar do lugar de poder (econômico, social ou cultural) ocupado pelo entrevistador, em relação ao entrevistado, essa modalidade de entrevista, de caráter reflexivo, está acordada com a proposta dialógica e horizontal de Freire, podendo essa troca de experiência resultar, para o interlocutor, em “um momento de organização de ideias e de construção de um discurso” (2004, p. 14), já que o contato nesse processo reflexivo exige reformulação das narrativas e organização do “pensamento de forma inédita, até para ele mesmo” (ibidem).

Um ponto crucial da entrevista reflexiva proposta por Szymanski (2004) é a “*questão desencadeadora*”. Segundo a autora, esta deve ser formulada com cuidado, pois a mesma tem como objetivo “trazer à tona a primeira elaboração, ou primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido” (p. 28).

Dizendo em outras palavras, a questão desencadeadora deve ser elaborada de forma ampla, a partir do fenômeno pesquisado, com a finalidade de direcionar o participante ao tema estudado. No entanto, caso haja dificuldade na compreensão desta pelo entrevistado, o entrevistador apresentará outras formulações e alternativas.

Outra característica da entrevista reflexiva é a devolutiva das falas ao entrevistado, após as mesmas serem transcritas, gravadas e submetidas à compreensão do entrevistador. Nesse momento, é oferecida ao entrevistado a possibilidade de rever a sua fala e refletir sobre ela, modificando-a, negando-a, reafirmando-a, de acordo com a sua vontade. Ou seja, o entrevistado poderá “voltar para a questão discutida e articulá-la de outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador”²¹(SZYMANSKI, 2004, p. 15).

2.6 As entrevistas

No presente estudo, optou-se pela realização de entrevistas individuais (exceto a dos pais). Essa modalidade foi assim definida, por se entender que o lugar e a posição que as famílias, os educadores e os gestores ocupam na escola são diferentes e, às vezes, até contrárias. Consequentemente, as visões também são diferentes.

Portanto, entendeu-se que ouvi-los separadamente atenderia a proposta deste estudo, o qual não tem como objetivo confrontar a compreensão dos participantes, sobre o fenômeno estudado, mas como dito anteriormente, entendê-lo.

Foram realizadas duas entrevistas com cada participante, totalizando-se, no final, seis entrevistas. O primeiro encontro ocorreu no final do mês de janeiro de 2009. O tempo de duração de cada encontro foi de aproximadamente uma hora. O intervalo entre um encontro e outro foi definido pela disponibilidade dos participantes e da pesquisadora na elaboração da transcrição das falas e na preparação do segundo encontro - a devolutiva.

Antes de iniciar a entrevista, apresentou-se aos participantes o termo de consentimento²², fez-se uma breve discussão e solicitou-se que os participantes o lessem com atenção e tirassem as dúvidas. Deixando-se claro a todos que o teor da conversa seria mantido em sigilo. Entretanto, acrescentou-se que se parte desta viesse a ser citada na dissertação, o nome e o endereço dos participantes seriam trocados. Este cuidado com os participantes e com a fidedignidade dos dados é compreendido como um compromisso ético que deverá ser utilizado desde a pesquisa em ciências sociais até o jornalismo.

²¹ As transcrições das entrevistas serão apresentadas à banca examinadora e encontram-se em poder da pesquisadora e do grupo de pesquisa. Essas poderão ser consultadas por pesquisadores interessados no tema. pedpos@pucsp.br

Vale esclarecer que por razões éticas optou-se por apresentar neste trabalho uma síntese descritiva das entrevistas.

²² O consentimento dado pelos participantes e o compromisso assumido pela pesquisadora foi registrado por meio de um documento denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelas duas partes. Um modelo deste documento encontra-se em anexo. Este foi aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da PUC.

Na modalidade da entrevista reflexiva, essa fase é denominada de *fase de aquecimento*, pela qual a pesquisadora cria um clima descontraído visando se aproximar da questão desencadeadora.

Apresenta-se no quadro abaixo os objetivos das entrevistas e as questões desencadeadoras propostas aos participantes.

Entrevistas	Objetivos e questões desencadeadoras	Participantes (nomes fictícios)
Entrevista 1 29/01/2009	Objetivos: conhecer melhor a família participante e verificar a sua compreensão sobre a participação da família na escola. Questões desencadeadoras: 1- “Eu queria que vocês dissessem, agora, do jeito de vocês, com as palavras de vocês, o que compreendem por participação na vida da escola?” 2- “Eu queria perguntar, também, o que vocês sugerem para poder melhorar a participação dos pais, mães, avós, irmãos, tios e padrinhos na vida escolar?”	João e Maria
Entrevista 2 14/03/2009	Objetivo: devolutiva	João e Maria
Entrevista 3 16/04/2009	Objetivos: investigar como a Coordenação Pedagógica compreende o fenômeno “participação”. Questões desencadeadoras: 1- “Quais as ações que esta escola vem desenvolvendo para atrair a participação das famílias (pai, mãe, tio, tia, avô, avó) na escola?” 2- “Qual a expectativa desta escola quando almeja a participação das famílias?” 3- “Como tem se mostrado para você a participação das famílias nesta escola?”	Sara
Entrevista 4 14/05/2009	Objetivo: devolutiva.	Sara
Entrevista 5 26/05/2009	Objetivo: verificar como a professora percebe a participação das famílias na escola. Questões desencadeadoras: 1- “Eu queria que você falasse para mim, como é que tem se mostrado para você a participação das famílias (pai, mãe, tio, tia, avô, avó) nesta escola?” 2- “Como você compreendeu a participação das famílias durante esse pouco tempo que você acompanhou o Projeto Diálogo?”	Rosa
Entrevista 6 09/06/2009	Objetivo: devolutiva	Rosa

2.7 Síntese descritiva das entrevistas

Segue abaixo uma síntese descritiva das entrevistas e das devolutivas. é importante ressaltar que as frases que aparecem entre aspas são transcrições das falas dos entrevistados.

1ª entrevista – Família de (João e Maria)

No dia 27/01/09, por volta das 19:00h, dirigi-me “à lojinha”²³ onde a Maria e o João²⁴, pais de Manoel, aluno da quarta série do Ensino Fundamental I na EMEF Cantareira, comercializam balas, chicletes, refrigerantes, salgados e salgadinhos em um espaço comercial pequeno e simples: um cômodo (alugado) com paredes e piso rústicos (sem acabamento). No local há alguns mobiliários, como por exemplo, uma geladeira, uma estufa, uma prateleira e um balcão.

Maria e João foram alunos da EMEF Cantareira no Ensino Fundamental II na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos de 2003 a 2005 e foram meus ex-alunos.

Chegando à “lojinha” fui bem acolhida pelos participantes. Após calorosa recepção, conversamos sobre a vida cotidiana e sobre os filhos.

Passado algum tempo, disse-lhes que o objetivo da minha visita era convidá-los para participarem de uma pesquisa científica que estava sendo desenvolvida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por mim e pela Prof^a. Dr^a. Heloisa Szymanski, cujo tema abordava a compreensão do fenômeno participação na perspectiva das famílias, das professoras e dos gestores no ambiente escolar. Expliquei-lhes que, ainda, o motivo da escolha deles foi o fato de estarem sempre presentes em alguns eventos promovidos pela EMEF Cantareira, dentre eles o “Projeto Participação e Diálogo”.

Prontamente o convite foi aceito pelo casal que, em princípio, acreditou que a pesquisa seria realizada naquele momento. Esclareci-lhes que a entrevista não seria realizada naquele dia e que poderiam sugerir um outro dia, horário e o local. Os mesmos sugeriram que a entrevista fosse realizada no dia 29/01/09, a partir das 19:00h, na própria “lojinha”, pois, segundo o casal, o local era quase como a casa deles.

Uma atitude de Maria me chamou a atenção. Enquanto conversávamos, ela foi atrás do balcão, pegou um álbum da “formatura da quarta série” de um dos seus filhos, datado de

²³ Termo denominado por eles.

²⁴ Os nomes são fictícios.

2006, e algumas fotos soltas, também de “formatura da Educação Infantil” dos seus outros três filhos, realizadas em anos anteriores.

Com satisfação, exibiu-as e pôs-se a analisar as fotos. Apontou para as professoras e disse considerá-las ótimas educadoras. Disse-me, também, que aquele álbum havia custado caro (um mil e duzentos reais), que o seu pagamento fora dividido em várias prestações e que ainda não o havia quitado. Tamanho sacrifício, segundo ela, valia a pena “porque é uma recordação”.

Apesar da alegria inicialmente demonstrada, Maria relatou um fato que a deixou muito triste (tristeza essa visível em seu semblante ao descrever o caso). Relatou que, no ano anterior, a EMEI em que o seu filho Jorge estudava não promoveu a festa de “formatura do pré”. Esse fato a deixou triste, porque ela tinha foto de formatura de todos os outros filhos, menos do Jorge. Sussurrou baixinho: “Como fica? Tenho foto da formatura dos outros três filhos e do caçula não”.

Em 29/01/09, por volta das 19:00h, voltei à “lojinha” para realizar a entrevista reflexiva, a qual durou aproximadamente uma hora. Fui acolhida com alegria. Sentamos à mesa, falei novamente para eles o objetivo da pesquisa, solicitei que lessem e preenchessem o termo de consentimento com tranquilidade e que se tivessem qualquer dúvida poderiam perguntar (levaram em média uns dez minutos para preenchê-lo).

Durante o preenchimento do documento, pude ouvir Maria comentar em voz baixa com o esposo: “o negócio é sério”. Trocaram opiniões sobre a escrita correta das palavras Cohab e Nova, se essas seriam escritas com letra maiúscula ou minúscula.

Iniciei a entrevista solicitando que o João e a Maria falassem um pouco sobre a família deles, e que dissessem há quanto tempo moravam em São Paulo. Disseram que tiveram cinco filhos, um diferente do outro: um era temperamental, dois eram mais inteligentes, o outro era tímido e o último era comunicativo. Resumiram que a família deles era ótima. João disse que morava em São Paulo há vinte e três anos e Maria há doze anos.

Quanto a participação deles nos eventos organizados pela EMEF Cantareira no ano de 2008, relataram que não perdiam uma reunião de pais. Quando não dava para um ir ia o outro. Começaram a frequentar nas terças-feiras, das 9:00h às 12:00h, as “palestras com a Dr^a Heloisa”. Mas, que devido ao horário, não foi possível continuar participando até o final do ano, já que término das “palestras” ocorria exatamente no momento em que os alunos da EMEF Santana faziam compras na loja.

João e Maria apontaram a importância da participação das famílias (pai, mãe, tio, avôs) nas reuniões e nas “palestras” da escola. Segundo eles, a escola seria um espaço de encontro onde os responsáveis tomavam conhecimento do que acontecia com os alunos e ouviam as orientações das professoras. Porém, lembraram que a reunião de pais era também um momento de “decepção e chateação”, caso o filho não estivesse indo bem na escola. Concluíram relatando que com eles isso nunca havia acontecido, pois sentiam alegria em participar das reuniões.

João e Maria perceberam que havia pouca participação das famílias na escola. Embora, reconhecessem que havia pais e mães que não tinham interesse em participar da vida escolar dos filhos, assim, como havia crianças que não gostavam de estudar e “uma pequena parte dos professores” que não gostava da profissão e agia com descaso com relação aos alunos. Mesmo assim, João sugeriu que a escola promovesse “alguns eventos” para atrair as famílias.

Baseando-se na proposta da entrevista reflexiva, comentei a minha compreensão com relação às falas dos participantes, ampliei a questão proposta ou a reformulei quando necessário. Como, por exemplo, na citação acima, quando João afirmou que para atrair a participação das famílias na vida da escola era preciso que essa promovesse alguns eventos, pedi-lhe que esclarecesse a quais tipos de eventos se referia.

João, com a colaboração de Maria, respondeu: “mandando bilhete no caderno do filho e telefonando”. Maria reforçou a sugestão relatando que de tanto a escola insistir para que os pais participassem “um dia vai aparecer alguém que irá levar a notícia para outros pais”. Disseram, ainda, que acreditavam que a presença dos pais e das mães na escola ajudava os filhos a obterem sucesso. No entanto, João destacou que para as coisas de fato melhorarem para todos os funcionários públicos, para que esses “desenvolvessem um bom papel e os alunos se sentissem bem na escola” era preciso que houvesse “melhora” em todas as esferas públicas, a começar pela Presidência da República.

Por fim, perguntei aos entrevistados: “O que vocês compreendem por participação da família na vida escolar?”

Ambos tiveram dificuldade para responder a esta questão desencadeadora, então, a reformulei e João relatou que compreendia a participação como: “a família presente na reunião de pais, estando próximo da escola, buscando saber o que ocorria com o filho, participando dos eventos que a escola viesse a promover”. Como exemplo desses eventos,

João citou as “palestras” às terças-feiras com a Dr^a. Heloisa, as quais, segundo ele, tinham como objetivo aproximar as famílias, os alunos e os colaboradores da escola, visando elevar a aprendizagem dos alunos. Ou seja, “é caminhar no dia a dia com a escola”.

Após encerrar a entrevista, solicitei à Maria e ao João que avaliassem e emitissem opiniões sobre a elaboração do Termo de Consentimento. Perguntei-lhes, também, se o documento estava fácil de ser compreendido, se havia alguma informação que precisaria ser retirada ou acrescentada.

Eles responderam que o documento estava fácil de ser compreendido: “Porque você [a pessoa] o lê e vai responder [de acordo] com a sua consciência; a família compreenderá melhor o termo de consentimento se ela for participante dos projetos e da vida da escola”. Maria acrescentou que: “se eu [a família] não vou lá [na escola] eu não sei [o que acontece]”.

Continuaram: “as questões contidas no documento trazem o objetivo da pesquisa e dão algumas dicas do que a pessoa entrevistada deverá responder”. Concluíram que se a pessoa procurar entender o termo de consentimento “poderá criar até vontade de ir participar das atividades da escola e, quando a pessoa participa, é mais fácil para ela opinar”.

Devolutiva

o dia 12/03/09, pela manhã, liguei para a Maria e o João informando-lhes que precisaria levar-lhes a devolutiva da minha compreensão sobre as suas falas na entrevista. Prontamente, João disse que eu poderia ir à “lojinha” à hora que quisesse. Perguntei-lhe se poderia ser no dia 14/03/09, por volta das 10:00h, e a sugestão foi aceita.

Chegando à “lojinha”, no dia 14/03/09, fui recebida por João e por Maria. Deparei-me com o Carlos, filho mais velho do casal, que estava com o seu caderno da escola, desenhando. Pedi para ver o seu caderno, as lições, os desenhos, perguntei-lhe sobre os seus professores e elogiei os seus desenhos. Ele não respondeu. Deu somente um sorriso.

Maria estava no fundo da loja, na cozinha improvisada, dividida do salão por uma prateleira, e me disse: “pois é, professora, ele desenha tão bem e tirou NS [0 a 4,9], quer dizer zero em artes no ano passado”.

Perguntei-lhe: “Porque Maria?” Você, à época, perguntou ao Carlos e à professora o que estava acontecendo?

“Ela me disse que não”. Perguntei ao “Carlos o que havia acontecido?” E ele me disse: “A professora do ano passado não pedia desenho para mim e para os meus colegas”.

Passado uns dez minutos da minha chegada à “lojinha”, a Maria e o João convidaram-me para sentar, então, interpretei aquele gesto como um convite para começar a nossa conversa.

Expliquei a eles, em linhas gerais, o que era a devolutiva da entrevista reflexiva: “na primeira entrevista a pesquisadora escuta o participante. Em um segundo encontro, a pesquisadora devolve ao entrevistado a sua compreensão sobre o que foi lhe dito na entrevista anterior. O objetivo dessa devolutiva é o de oportunizar o entrevistado a rever as suas falas e verificar se a compreensão da pesquisadora está de acordo com a mensagem transmitida”.

Acrescentei que, dessa forma, o entrevistado poderia complementar ou esclarecer as suas falas, modificar o que havia dito, retirar algo que julgasse necessário e mudar de ideia, caso estivesse pensando de forma diferente.

A nossa conversa durou trinta e três minutos.

Relatei a eles que, lendo atentamente a entrevista, destaquei nas suas falas alguns aspectos relevantes como: as descrições que fizeram sobre cada um dos filhos, a importância da participação das famílias na escola e a compreensão deles sobre a concepção do que seria a participação na vida escolar. Mas, havia um termo que gostaria de compreender melhor.

Percebi, nesse momento, que a Maria e o João ficaram extremamente admirados, alegres com o meu retorno às suas falas e fixaram o olhar na minha escrita. Diante de tanta curiosidade, entreguei-lhes a folha para que pudessem ler; esperei alguns minutos para que saboreassem a leitura e fizessem comentários.

Retomamos a nossa conversa. Reportei-me à fala do João, a qual dizia que participar na escola era ter convívio com a professora, estar presente na reunião de pais, nos eventos que a escola viesse a promover, como por exemplo, as palestras à terças-feiras com a Dr^a. Heloisa, ou seja, era caminhar junto com a escola no dia a dia. Solicitei que ele me explicasse o que queria dizer com o termo “caminhar da família (pai, mãe ou responsável) junto com a escola no dia a dia”.

Atento, ele respondeu que “caminhar junto à escola significava a escola estar se organizando junto com outras instâncias. Como por exemplo: os governos municipais, estaduais e federal para que juntos promovessem eventos que pudessem atrair os pais para a

escola com a finalidade de melhorar o ensino e a aprendizagem”. Segundo ele, porque a escola sozinha não daria conta de tudo.

Aproveitei a oportunidade e perguntei-lhes: “Como é que vocês convenceriam uma família conhecida, amiga, a participar da vida escolar do filho?”

Maria relatou-me que convenceria essa família amiga falando da sua experiência de mãe, de como ela fazia para acompanhar os seus filho na escola, ou seja, verificando o caderno e as lições todos os dias e, diariamente, conversando com a professora.

João destacou que não tinha muita habilidade para convencer as pessoas de alguma coisa. Mas, se fosse preciso, ele transmitiria os informes da escola à família falando tudo o que havia acontecido de bom na reunião de pais. Porém, destacou que a participação na escola dependeria do interesse de cada pessoa; ela teria que querer participar. Respondeu, ainda, que competeria ao diretor (a) incentivar essa participação.

2ª entrevista – Coordenadora Pedagógica Sara

A entrevista com a Sara, Coordenadora Pedagógica da EMEF Cantareira, foi marcada através de um e-mail, enviado em 09/04/2009, com data marcada para o dia 16/04/2009, às 10:30h.

Conforme o combinado por volta das 10:20h, cheguei à EMEF Cantareira, toquei a campainha e fui atendida com alegria por uma das funcionárias da Secretaria.

Logo em frente ao corredor, deparei-me com a sala da direção, onde estavam as duas vices-diretoras, as quais, ao me verem chegar, vieram ao meu encontro e me acolheram com um sorriso estampado no rosto. Em seguida, a Coordenadora Pedagógica, Sara, apareceu na porta da sala dos professores, rapidamente me cumprimentou e pediu que eu lhe aguardasse um pouco, pois estava em reunião com duas professoras das segundas séries.

Enquanto isso, fiquei andando pelo pátio da escola, encontrei dois professores de capoeira da CEI Brasilândia que ministravam aulas para aproximadamente cinquenta crianças, de duas segundas séries. Ou seja, vinte e cinco crianças para cada professor, cujas professoras regentes estavam em reunião com a Coordenadora Pedagógica.

Parei um pouco para observar as crianças e os professores que as ensinavam a cantar as músicas de roda de capoeira. De vez em quando, algumas crianças gritavam e eles

pacientemente as corrigiam e lhes mostravam o tom de voz que deveriam utilizar para cantar. O clima era de descontração.

Em um determinado momento da aula, os dois educadores levaram todas as crianças para o meio do pátio, formaram um grande círculo, todos entrelaçaram os braços, duas crianças foram para o meio da roda e lá começaram a jogar capoeira, enquanto os demais batiam palmas e cantavam.

Continuei caminhando pela escola, fui até o primeiro piso e percebi que as salas de aula estavam todas silenciosas. Desci e comecei a ler os cartazes que estavam colados nas paredes. Dentre os cartazes expostos, chamaram a minha atenção algumas gravuras com desenhos de índios e uma figura grande, recortada com o formato de uma pessoa, na qual estavam coladas filipetas de textos com poemas de vários autores, dentre eles, os de Fernando Pessoa e de Érico Veríssimo.

De volta ao corredor, em frente à sala dos professores, observei que na parede havia um outro cartaz onde estava escrito sobre a necessidade dos educadores trabalharem em equipe e qual o nível de proficiência de leitura e de escrita que a equipe escolar esperava dos alunos ao término da oitava série.

Por volta das 11:00h, a Coordenadora Pedagógica chamou-me à sua sala para iniciar a nossa entrevista, mas percebeu que lá não ficaríamos a vontade porque, segundo ela: “aqui é um entra e sai de pessoas o tempo todo”. Então, fomos à biblioteca.

Antes de começar a entrevista, conversamos um pouco sobre o desenvolvimento dos projetos realizados na escola e, então, a Sara me disse, com entusiasmo, que estava indo uma vez por mês, juntamente com a sua parceira, a outra coordenadora pedagógica, na CEI Brasilândia trocar experiências com os educadores e auxiliar na formação destes.

Ao começar a entrevista, que durou quarenta e um minutos, apresentei à Sara o título da pesquisa e o seu objetivo. Pedi para que ela lesse e assinasse o termo de consentimento. Disse-lhe, ainda, que se houvesse alguma dúvida em relação ao documento poderia me perguntar.

Solicitei-lhe permissão para gravar a entrevista e, ao autorizá-la, aproveitou para elogiar o título da pesquisa e a iniciativa da entrevistadora de ir até a escola para ouvir as participantes, pois, segundo Sara, “geralmente as pessoas vêm [para a escola] com uma ideia de fora para as pessoas [que estão] dentro da escola, e não consideram como é que as pessoas

[da escola] entendem isso. [Como, por exemplo,] porque é importante trazer as famílias [para] participarem da escola”.

Na fase de aquecimento da entrevista reflexiva, pedi que a entrevistada falasse um pouco sobre a sua trajetória pela educação, sua formação acadêmica e há quanto tempo estava como Coordenadora na EMEF Cantareira.

Sara, bem humorada, respondeu-me da seguinte forma: “eu entrei com seis anos na escola e nunca mais saí. Entrei com seis anos e estou até hoje”. Em seguida, ela me disse que terminou o magistério em 1996, no mesmo ano ingressou no Curso de Pedagogia na USP e em 1997 assumiu um cargo efetivo no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), na rede Municipal de Ensino.

No ano de 2000, ao concluir o curso de Pedagogia, Sara relatou que começou a participar de um grupo de estudos sobre Educação Gênero e Sexualidade, na USP, e que por intermédio deste ingressou no curso de mestrado no Programa de Sociologia da Educação, vindo a concluí-lo no ano de 2005.

Prosseguindo o seu relato, Sara disse, ainda, que após ser aprovada em um concurso para Coordenadora Pedagógica, foi convocada, no ano de 2003, para assumir uma vaga precária, ou seja, não definitiva em uma EMEI. No ano de 2004 escolheu uma vaga definitiva na EMEF Cantareira, graças à recomendação de uma colega que lhe disse: “por que você não vai para a EMEF Cantareira²⁵? O diretor é super legal, ele gosta do pedagógico, é participativo, [lá] tem o horário que você precisa [que] é de manhã”.

É importante lembrar que, na proposta da entrevista reflexiva, a cada pergunta respondida pela participante, comentei a minha compreensão sobre a fala da entrevistada e, quando se fez necessário, reformulei a questão ou a ampliei de outra forma para que facilitasse compreensão da entrevistada.

Dando continuidade a entrevista, solicitei à Sara que falasse sobre a sua experiência de participação no Projeto Diálogo. Ela fez uma retrospectiva, desde a implantação do Projeto na EMEF Cantareira no ano de 2004, começando pelo diagnóstico participativo ou LER (Levantamento Escolar da Realidade), até o ano de 2009.

²⁵ Conforme já mencionado trocamos o nome citado pela entrevistada pelo nome fictício adotado.

Sara considerou longo o processo do diagnóstico participativo no Projeto Diálogo, “mas rico para todo mundo” porque, segundo ela, os gestores, os funcionários, os professores, os alunos, e as famílias das instituições participantes foram ouvidas.

Sara também pontuou que, durante o desenvolvimento do Projeto Diálogo, aprendeu “ter um olhar diferente para o próprio processo de aprendizagem do professor”, assim como para o processo de aprendizagem do aluno. Citou, ainda, que aprendeu a repensar a sua prática enquanto formadora pedagógica e na organização das “reuniões de pais”, ou seja, construir uma forma diferenciada de acolher as famílias e de chamá-las à escola, com o propósito “de tentar construir um grupo em que a família se sinta parte”.

Apesar das aprendizagens reveladas acima pela Coordenadora Pedagógica, o que mais lhe chamou a atenção no desenvolvimento do Projeto Diálogo foi a constatação no levantamento de prioridades de que os objetivos da equipe técnica, dos professores, dos funcionários, dos alunos e das suas famílias foram os mesmos, ou seja, de que as crianças ao término da quarta série soubessem ler e escrever.

Sara ressaltou, ainda, que a intervenção do Projeto Diálogo na EMEF Cantareira trouxe bons resultados, tais como: a aproximação das famílias com a escola, principalmente as famílias dos alunos que tinham dificuldade na aprendizagem, as quais, como ela descreveu, “as famílias que conseguiram ter um vínculo maior com a escola, o aluno melhorou”, e que o índice de crianças não alfabetizadas nas quartas séries e nas séries iniciais reduziu.

No entanto, Sara destacou que também encontrou alguns desafios nesses cinco anos de desenvolvimento do Projeto Diálogo na EMEF Cantareira. Dentre eles, a sua falta de tempo para dialogar com todos os professores, inclusive os professores que não participavam dos horários coletivos, como era o caso das professoras das segundas séries a descrença de alguns educadores com relação ao Projeto e da importância da participação das famílias na escola, as mudanças constantes no quadro de professores (ela citou que neste ano a escola recebeu dezessete professores novos, na rede e no magistério, os quais “têm uma visão complicada sobre as famílias”). Ou seja, distorcida da realidade das famílias pertencentes à comunidade escolar.

Sara concluiu que de todos os desafios encontrados no desenvolvimento do Projeto Diálogo, o pior deles foi lidar com as diferentes concepções de mundo, de valores e com os preconceitos de alguns professores com relação às famílias. Esses professores consideravam as famílias dos alunos desestruturadas e não interessadas na educação escolar dos filhos.

A participante da pesquisa relatou as ações que a escola desenvolveu para atrair a participação das famílias na escola: o encontro sobre a Cultura da Paz ocorrido no ano de 2007, as reuniões quinzenais realizadas desde o ano de 2008, com as educadoras, as famílias das crianças das terceiras e quartas séries, a equipe da Associação Educacional Labor, PUC e o Projeto Capoeira.

Referindo-se ao ano de 2009, Sara comentou que a equipe técnica estava planejando visitar, junto com os professores, a casa dos “alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagem”. Estavam organizando cinco grandes acontecimentos na escola, aos sábados, para envolver todos os pais, as mães e os alunos de todas as séries, além de estarem investindo no fortalecimento do Conselho de Escola e na criação de um Grêmio Estudantil.

Sara mencionou, ainda, que tinha objetivos claros quando almejava a participação das famílias na escola. Ou seja, seu objetivo principal era que as “crianças aprendam, escrevam e que se sintam acolhidas pela escola, as crianças e as suas famílias”. Um outro objetivo proposto por Sara, foi o de “melhorar a aprendizagem das crianças pela via do vínculo e do tratamento que a gente dá na escola para as famílias, para os alunos e para os professores”.

Enfim, segundo Sara, a participação das famílias na escola tinha sido pouca, mas ela justificou a sua fala relatando que “também a escola tem oferecido poucas oportunidades para uma participação maior”.

Ela lembrou que a participação das famílias na escola trouxe alguns questionamentos pertinentes. Por exemplo, ela me contou um episódio em que um aluno, filho de uma família participante do Projeto Diálogo, foi suspenso das aulas e a mãe foi à escola para pedir explicação e reconsideração sobre o ocorrido.

Segundo Sara a mãe, ao chegar à escola, questionou: “Como é que a escola tinha um Projeto de Diálogo, não conversava e ia suspendendo o aluno?”. Sara concluiu que havia achado o “máximo” a iniciativa dessa mãe e a apoiou.

Devolutiva

Cheguei à EMEF Cantareira por volta das 10:50h, dirigi-me à sala da coordenação, onde se encontravam as duas Coordenadoras Pedagógicas que me acolheram bem. Sara foi logo me falando: “Você virá à escola sábado [no dia 16/05/2009]”

Perguntei-lhes: “O que irá acontecer aqui no sábado?”

Sara e a sua parceira responderam: “É o Sábado Literário! Os pais e os alunos irão apresentar peças de teatro, poesias, oficinas de lap top (...)” [lap top são computadores

portáteis utilizados na escola pelos alunos desde 2006, por meio de um projeto denominado de UCA (Um Computador por Aluno) mantido pelo Governo Federal].

Com o relato feito, pude observar que, as coordenadoras estavam animadas com o evento do Sábado Literário, por isso o convite tão entusiasmado.

Passados uns dez minutos da minha chegada, entreguei à Sara uma cópia do texto com a transcrição das falas da nossa primeira entrevista. Ela agradeceu.

Em seguida, Sara propôs que fôssemos conversar na Biblioteca, pois lá não correríamos o risco de que a nossa conversa fosse interrompida.

Chegando à biblioteca, Sara foi me dizendo que estava triste e que havia chorado muito nos últimos dias. Perguntei-lhe: “O que aconteceu?” a partir daquele instante, ela começou a narrar a sua história particular. A sua tristeza era visível.

Depois de um tempo, demos início a nossa entrevista. Primeiro, agradei a Sara por ter aceitado conversar comigo, mais uma vez, sobre a participação da família na escola. Em seguida, expliquei-lhe, em linhas gerais, o que era a devolutiva da entrevista reflexiva.²⁶

Dessa forma, naquele momento, a entrevistada pode complementar ou esclarecer as suas falas, modificar o que foi dito, retirar algo que julgasse necessário, mudar de ideia, caso estivesse pensando de forma diferente.

A nossa conversa durou aproximadamente quinze minutos. Sara falou pouco e, na maior parte das vezes, confirmou a minha compreensão sobre as suas falas utilizando as palavras: “isso, perfeito, tudo bem”.

Relatei a ela que, lendo atentamente a entrevista, destaquei alguns aspectos que considerei relevante como por exemplo, a sua trajetória pela educação iniciada desde o ano de 1996, a sua formação em Pedagogia pela USP e o curso de mestrado, concluído em 2005, no Programa de Sociologia da Educação, também na USP.

Comentei, ainda, a respeito da sua aprendizagem e dos desafios por ela enfrentados no desenvolvimento do Projeto Participação e Diálogo, desde o ano de 2004. Dentre as aprendizagens, relatei sobre a sua mudança de olhar com relação ao processo de construção de conhecimento do professor e do aluno e sobre a necessidade de melhorar o acolhimento das famílias. Com relação às dificuldades encontradas, destaquei a resistência de alguns professores em acreditar no Projeto, a importância da participação das famílias na escola e as mudanças constantes no quadro de professores.

²⁶ Da mesma forma como havia explicado para a família participante (João e Maria) na página 57.

Naquele momento, Sara me apresentou uma informação não revelada na primeira entrevista. Disse-me que, como professora, tinha uma ideia de trabalhar de forma integrada com as famílias, mas não conseguiu ir a diante com o seu projeto porque, segundo ela, o desenvolvimento de um trabalho como esse (Projeto Diálogo) dependeria do apoio de toda equipe gestora, algo que não ocorria onde ela trabalhou.

Retomando a minha compreensão sobre as falas da Sara na primeira entrevista, relembrei-a de que o objetivo que a escola tinha quando almejava a participação das famílias era o de fazer com que as crianças se desenvolvessem na leitura e na escrita, por meio do vínculo construído com as famílias e que se as crianças se sentissem mais acolhidas consequentemente aprenderiam mais.

Relatei-lhe, ainda, sobre a intervenção do Projeto Diálogo na EMEF Cantareira, que resultou na redução do número de alunos não alfabetizados e numa maior aproximação com as famílias.

Com relação às ações realizadas na EMEF Cantareira, para atrair a participação das famílias, relembrei-a do encontro sobre a Cultura da Paz, do Projeto Capoeira, das reuniões quinzenais com as educadoras e das famílias dos alunos das terceiras e das quartas séries e dos planos que seriam realizados, ao longo do ano de 2009, como: as visitas às casas das famílias, o fortalecimento do Conselho de Escola, a criação do Grêmio Estudantil e os cinco eventos que ocorriam aos sábados.

Aproveitei o encontro com a Sara e lhe perguntei sobre “o que ela, como Coordenadora Pedagógica, havia feito para diminuir o preconceito e a resistência dos professores, em relação às famílias?”.

Ela prontamente me respondeu que, nos horários coletivos, vinha conversando com os professores, a respeito da relação família-escola, realizando leituras que discutiam esse tema, com o objetivo de sensibilizá-los. Disse, também, sobre as visitas que faziam às casas dos alunos e dos encontros que aconteceriam aos sábados.

No final da entrevista, agradeceu a mim e a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Heloisa, pelo tema pesquisado, pela seriedade da pesquisa, pela fidedignidade e pela transcrição e compreensão das falas, porque, segundo ela, “é uma coisa que a gente assina embaixo”.

3ª entrevista – Professora Rosa

Chegando à EMEF Cantareira, ainda no corredor, a professora Rosa veio ao meu encontro e disse: “Já estava lhe esperando”. Em seguida, ela propôs que fôssemos à biblioteca, porque lá seria mais tranquilo para conversarmos.

Passando pelo pátio da escola, observei que estavam expostas nas paredes algumas atividades: os desenhos de auto-retrato e as colchas de retalhos confeccionadas, segundo a professora Rosa, pelos alunos e suas famílias no Sábado Literário, realizado na referida EMEF em 16/06/09.

Antes de iniciar a gravação da entrevista, apresentei à professora Rosa o título, o objetivo da pesquisa e o termo de consentimento. Pedi a ela que o lesse e tirasse qualquer dúvida antes de assiná-lo. A professora, com o termo de consentimento em mãos, comentou que na sua pesquisa de mestrado não havia gravado as entrevistas, e nem tão pouco sistematizado daquela forma. Entretanto, havia gostado do termo de consentimento que lhe apresentei, solicitando-me, inclusive, uma cópia do material.

Minutos antes de começar a gravar a entrevista, a professora Rosa comentou que tinha dúvida se poderia contribuir, muito, com a minha pesquisa, pois havia participado do Projeto Diálogo apenas no primeiro semestre de 2008.

Durante a entrevista, que durou quarenta e dois minutos, senti que a professora Rosa olhou nos meus olhos, apresentava-se muito segura e fluente em seu discurso.

Iniciei a nossa conversa solicitando que a professora Rosa se apresentasse, falasse um pouco sobre a sua formação acadêmica e sobre a sua trajetória pela educação.

Rosa respondeu que a sua formação era em Pedagogia pela USP, mestrado pela Universidade Metodista, em Ciências da Religião e Literatura Bíblica e que era doutoranda da USP no Programa de História da Educação, desde o ano de 2007. Ingressou como professora do Ensino Fundamental I (4ª série) da rede Municipal de Ensino de São Paulo no ano de 2008 e que neste ano ministrava aulas para uma terceira série.

Disse-me que essa situação se daria até o mês de julho, porque, a partir do mês de agosto o segundo período na EMEF Cantareira que funciona das 11:00h às 15:00h seria extinto o que acarretaria em uma nova atribuição de aulas. Devido ao pouco tempo como professora no Ensino Fundamental I, aproximadamente dois anos, Rosa não tinha certeza se conseguiria prosseguir com a mesma turma, ou com alguma outra turma.

Durante a sua apresentação, a professora Rosa destacou que nas décadas de 80 e 90 fora secretária administrativa e coordenadora geral de cinco Creches e sete Centros de Juventude (CJ), em uma Organização Não Governamental ligada a Igreja Católica, na região

do Embu, grande São Paulo. Segundo a professora, essa instituição fora extinta por falta de verba, então, ela passou a trabalhar como diretora em um Centro de Juventude em uma outra instituição católica, na região do Ipiranga, São Paulo, e também em dois projetos no Instituto Paulo Freire.

Rosa continuou o seu relato dizendo que trabalhou no “Movimento de Moradia da Região Sudeste” e no Ensino Superior das Universidades Claretianas em São Paulo, capital, onde ocupou, por cinco anos, o cargo de coordenadora do curso de Ciência da Religião. Mas, reforçou que como “professora formal” do Ensino Fundamental I este era o seu segundo ano, apenas.

Terminada a apresentação da professora Rosa, perguntei-lhe: “Como foi a sua participação no Projeto Diálogo”? A mesma respondeu-me que foi muito restrita, porque participou somente das reuniões das terças-feiras, no primeiro semestre de 2008. Porém, compreendeu que o objetivo desse Projeto, em linhas gerais, era o de aproximar as famílias da escola e sua meta era alfabetizar todas as crianças de primeira a quarta série.

Ela comentou que, em sua opinião, a meta do Projeto Diálogo era “pouco ousada”. Relatou, ainda, que embora tivesse participado por pouco tempo do Projeto, considerava a sua dinâmica e a sua “concepção bacana”. Mas, com relação à sua metodologia e ao seu movimento, era como “água parada” e “não tinha aquele movimento que fluía”, ou seja, era “sem rumo”.

Justificou a sua observação apontando a grande rotatividade dos participantes (pais e mães), os quais eram bem acolhidos pelos presentes. Entretanto, nessa dinâmica se perdia muito tempo, principalmente na apresentação desses novos membros.

Os desafios apontados pela professora Rosa, durante o pouco tempo que participou do Projeto Diálogo, foram: trabalhar com uma classe heterogênea, com aproximadamente trinta alunos, entre eles, alguns recém-alfabéticos, que não possuíam autonomia na escrita e na leitura de um texto. Situação essa que ela denominou de “alfabetização truncada”. Apontou também, a “carência”, a falta de “estímulo e de incentivo” das famílias populares com relação à educação escolar dos seus filhos.

Quanto à participação das famílias na escola, para a professora Rosa, esta se revelou da seguinte forma: no primeiro momento, ela relatou que em sua experiência de trabalhos em comunidades periféricas tinha “mais uma pergunta que uma hipótese”, e se perguntava: “Por que é que essa escola está no meio da comunidade, no meio da periferia, né? Em cima do morro e é tão fechada para a comunidade?”.

Esse questionamento foi sanado no ano passado. Ao conversar com os funcionários, uns antigos, soube da violência do bairro e, assim, compreendeu o porquê do fechamento da escola para a comunidade.

No entanto, a professora Rosa disse que se surpreendeu com o evento organizado pela escola, chamado de Sábado Literário, em que as famílias apareceram em peso com os seus filhos para participarem das atividades. Naquele momento, ela deduziu que uma forma da escola atrair a participação das famílias seria oferecendo eventos diferenciados, na linha cultural, aos finais de semana.

Quanto à participação das famílias no Projeto Diálogo, no ano de 2008, a professora Rosa considerou como positiva, pois favoreceu uma maior aproximação das famílias com a escola. Para a professora essa foi uma ocasião de troca de experiências, onde foi possível conhecer como era que a criança pensava em casa, além de ser, por parte da escola, uma iniciativa “democrática e cidadã”. Contudo, destacou que havia alguns educadores que viam as famílias como “uma ameaça ou alguém inferior ou alguém que só está na falta ou alguém que não liga para nada, né?”, mas que ela as via como parceiras.

No final da entrevista a professora Rosa relatou uma experiência dialógica vivida por ela em sala de aula.

Disse-me que, certa vez, mandou uma provinha de matemática para “provocar as famílias” para que estas tomassem ciência do que os alunos faziam em sala de aula. Um dos seus alunos conseguiu formar uma parceria com a sua mãe e a sua irmã mais velha, para que estas o ajudassem nas tarefas escolares. A professora destacou que sabia que as outras crianças não tinham resolvido essa situação com as suas famílias de maneira dialógica, como o aluno acima citado.

Enfim, a professora Rosa reforçou que “a família tem que ser uma das parceiras da escola, se não a coisa não flui”. Citou, ainda, o que ela achava das crianças das terceiras e das quartas séries alfabetizadas, no ano de 2008. Apesar dela não ter feito “uma investigação”, mas de “ouvir aqui e acolá”, ela concluiu: “O que essas crianças não alfabéticas têm por detrás é uma situação familiar complicada, né?”.

No final da entrevista, a professora Rosa pediu-me que ao concluir a pesquisa, lhe apresentasse o resultado.

Devolutiva

Ao chegar à EMEF Cantareira, no dia 09/06/09 por volta das 11:00h, conforme o combinado, a professora Rosa me convidou para conversarmos na biblioteca.

Chegando lá entreguei-lhe uma cópia da transcrição da minha compreensão a respeito da primeira entrevista, esperei alguns minutos para que ela folheasse o texto e lesse rapidamente algumas folhas.

Ao iniciar a entrevista devolutiva, assim como fiz com os demais participantes da pesquisa, nas entrevistas anteriores, expliquei para a professora Rosa, em linhas gerais, o que era a entrevista devolutiva.²⁷

A nossa conversa durou aproximadamente quarenta minutos.

Relatei-lhe que, lendo atentamente a entrevista, destaquei em suas falas alguns aspectos que considerei relevante, dentre eles, a sua apresentação, a sua formação acadêmica, a sua trajetória pela educação formal e não formal, a sua rápida passagem pelo Projeto Diálogo em 2008, os desafios encontrados e vividos, em sala de aula, a e participação das famílias na escola e no Projeto Diálogo.

Dessa forma, fui apresentando, de maneira detalhada à professora Rosa, a minha compreensão sobre os itens citados acima e solicitando a sua confirmação, ou não.

Vale ressaltar que, antes de me dirigir para conversar com a professora Rosa, preparei um texto síntese da primeira entrevista, com alguns pontos que acreditava que nortearia a nossa conversa. Durante a entrevista, observei que ela estava atenta ao meu texto e eu a deixei a vontade para que o acompanhasse junto comigo. Em algumas ocasiões, ela apontava no texto algumas frases e fazia comentários. Por meio desses comentários foi possível perceber que a professora Rosa estava extremamente atenta à minha fala e ao meu texto.

Em um determinado momento da entrevista, solicitei que a professora esclarecesse uma afirmação feita na entrevista anterior, onde dizia que considerava a alfabetização das crianças das terceiras e das quartas séries em 2008, como “uma alfabetização truncada” devido à falta de autonomia deles para ler e escrever um texto.

A professora Rosa ampliou essa questão e explicitou que, com a frase acima, almejava dizer que cada criança tinha o seu tempo no processo de alfabetização, ou seja, umas crianças se alfabetizavam mais cedo, outras crianças se alfabetizavam mais tarde. No entanto, ela

²⁷ Da mesma forma como havia explicado para a família participante (João e Maria) na página 57.

notava que isso acontecia em todo sistema de ensino, não só na EMEF Cantareira. Enfim, segundo ela, a sua intenção, na frase anterior, fora afirmar que o sistema de ensino é que era truncado e não a forma como essas crianças se alfabetizaram.

A professora Rosa concluiu que na alfabetização das crianças, vários outros fatores deveriam ser considerados e exemplificou: “a questão do acompanhamento familiar, o limite intelectual da própria criança” e o tempo maior que a professora precisaria se dedicar para alfabetizar ou aperfeiçoar a alfabetização de uma criança na terceira ou na quarta série.

Solicitei, ainda, que a professora Rosa esclarecesse a sua intenção ao dizer, na entrevista anterior, que “as crianças não alfabéticas têm por detrás é uma situação familiar complicada”.

Ela o verificou no meu texto a citação e disse: “esse termo, olhando, [no texto] complicado sempre parece aquela coisa meio trabalhosa, meio ruim. Eu acho que usar a palavra complexa, eu acho que diz mais a respeito daquilo que a gente pode entender”.

Dessa forma, a professora Rosa esclareceu que, ao afirmar que achava que as famílias das crianças das terceiras e das quartas séries alfabetizadas, em 2008, na EMEF Cantareira, tinham uma situação familiar complicada, termo esse trocado acima por complexa, se referia aos problemas de alcoolismo, drogas, brigas, e, às vezes, até à falta de apoio emocional que as famílias populares vivenciavam, e que, inclusive, esses problemas interferiam na educação dos filhos. Então, ela sugeriu que essas famílias deveriam ter um acompanhamento psicológico e psicoterapêutico.

Finalizando a entrevista, relatei para a professora Rosa a sua citação sobre a participação das famílias no Projeto Diálogo, em que ela havia considerado como positiva, pois aproximou as famílias da escola e favoreceu um maior conhecimento do aluno, ou seja, possibilitou aos professores conhecer como o aluno construía conhecimentos em sua casa.

A professora Rosa, imediatamente, olhou o meu texto e disse-me que não se lembrava de ter dito isso. Porém, destacou que achava que o Projeto Diálogo até tinha aquele alcance, no entanto, afirmou que “foi o dia a dia e a construção que a gente foi fazendo ao longo do ano, né? De chamar, de conversar [com as famílias], de estar numa reunião, (...) de fazer um telefonema, tudo isso possibilitou a gente compreender melhor a realidade da criança”.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nessa fase final realizou-se, num primeiro momento a coleta de informações, por meio de transcrições gravadas das falas dos entrevistados. Para uma maior compreensão das falas transcritas, organizou-se o material coletado em forma de texto, que foram reproduzidos e sistematizados com a máxima fidelidade possível.

Os procedimentos de organização e de síntese do material coletado respaldaram-se em Szymanski (2004), pois, segundo a autora: “Numa segunda versão [do texto] deve ser feita uma limpeza dos vícios de linguagem (...) segundo as normas ortográficas (...), mas sem substituição de termos” (ibidem, p. 74).

Entendeu-se que essa organização possibilitou o diálogo com a produção teórica da área, o que a justifica.

Num segundo momento, buscou-se identificar nas falas dos entrevistados a compreensão do fenômeno estudado em relação ao grupo pesquisado.

Após a organização das falas (que se nomeou de texto referência), foi possível enxergar o processo de construção do fenômeno pesquisado. Porém, considerou-se que alguns enunciados não foram vistos de imediato e, dessa forma, não se agruparam nas constelações²⁸ previamente elencadas, o que demandou a criação de novas constelações.

As constelações dos dados foram agrupadas em unidades de significados e organizadas por semelhanças, ou no modo que melhor facilitasse a compreensão do pesquisador. Os procedimentos de sintetização e de agrupamentos dos dados foram denominados por Szymanski (2004) como “*explicitação de significados*”.

3.1 As constelações

As constelações apresentadas a seguir, foram elaboradas a partir dos dados coletados em seis entrevistas. Das seis entrevistas realizadas, quatro foram feitas junto à Coordenadora Pedagógica e a professora, em momentos distintos. As outras duas entrevistas foram realizadas com a família (pai e mãe) em conjunto.

Como descrito anteriormente, as constelações aglutinaram-se em unidades de significados que se agruparam a partir dos relatos.

²⁸ Termo utilizado por Szymanski (2004) para substituir o termo categoria.

Neste trabalho, primeiro apresentaram-se as constelações criadas a partir da fala da família, em seguida, as constelações formadas a partir da fala da coordenadora pedagógica e, por último, as constelações surgidas com a fala da professora.

3.1.1 A prática da participação e a compreensão da mesma: quando e como a família participa ou não participa da vida escolar

Nesta constelação os pais relataram os momentos em que eles consideraram como participativos e não participativos na vida escolar.

João e Maria destacaram que participaram da vida escolar em situações pontuais em que foram comunicados pela escola. Citaram, como exemplos, as idas à escola para assinar a matrícula dos filhos, as conversas com a professora, o acompanhamento das reuniões de pais e das “palestras”. Falaram, ainda, da disponibilidade que tinham em participar da vida escolar dos filhos.

A gente faz de tudo para acompanhar a reunião deles [os filhos] e as “palestras” que têm na escola, como aquelas “palestras” com a Dr^a Heloisa (João).

No entanto, Maria lembrou que havia pais e mães que, às vezes, não tinham interesse em comparecer às reuniões de pais para tomar conhecimento das faltas, das notas do (a) filho (a) ou para saber como o (a) filho (a) estava.

(...) A mãe não aparece na escola para ver a nota da filha, nem do filho ela vem ver.

Ainda, segundo Maria, havia outras mães e pais que

(...) Quando aparecem [na escola] aparece uma pessoa com quatro pedras na mão, fia [referindo-se a mim pesquisadora] para bater em diretor, professor. Aí não dá, né?

Enfim, João e Maria disseram que participaram da vida escolar dos filhos quando conversaram com os educadores ou em outros momentos quando foram informados. Porém, mostraram-se disponíveis em participar da vida escolar dos filhos.

Eles consideraram como não participação da família na vida escolar o fato da família não comparecer à escola para tomar ciência das faltas e das notas do (a) filho (a), ou quando esta aparecia na escola era para agredir o diretor e o professor, apenas.

3.1.2 Como a família compreende a participação na vida escolar

Esta constelação mostrou que a família pesquisada compreendeu a participação na vida escolar como estando próximo, em contato com o diretor e com o professor nos diferentes eventos promovidos pela escola.

A participação na vida escolar apareceu para esta família (pai e mãe) quando estes estavam na convivência com todos os que trabalhavam na escola, quando estavam presentes nas reuniões de pais, nas palestras, na luta diária junto com o diretor para que a escola estivesse sempre em primeiro lugar, buscando por um ensino de qualidade para todos os alunos. Ou seja, a participação na vida escolar se resumia em

ter aquele convívio com a escola (...) com o professor, com o diretor (...) saber o que vai acontecer de bom para os alunos (João).

Quanto mais a escola promover aqueles eventos que possam estar é (...) chamando os pais, os responsáveis para a escola, né? Para que eles possam estar (...) vamos dizer assim: caminhando com a escola no seu dia a dia (João).

João destacou que considerava insuficiente a participação das famílias na escola.

Mas, eu acho que em termo de participação tinha que ter mais participações, né?

João e Maria compreenderam a participação da família na vida escolar como uma presença constante desses na escola, seja nas reuniões de pais, para saber como o filho estava, seja caminhando junto com a escola diariamente. Mas, reconheceram que as famílias precisavam participar mais da vida da escola, o que não ocorria.

3.1.3 Decorrências da participação das famílias na escola

A família pesquisada afirmou, nesta constelação, que a sua presença na escola fazia com que o aluno se interessasse pelos estudos e aprendesse mais. Sendo assim, a presença da família na escola, funcionava como um incentivo, principalmente para aqueles alunos que estavam com dificuldade.

Os pais apontaram, também, que quando os filhos percebiam que a família estava participando na escola modificavam o seu comportamento, caso esse não estivesse adequado.

(...) esse pai que percebeu que o filho não está bem, está com dificuldade (...) aí é que ele deverá participar mais, né? Porque eu acho, se ele chegar a participar, eu acho que aquela criança vai pensar: caramba não vou mais aprontar não, porque meu pai, minha mãe, minha avó, está descobrindo, né? Aí a casa cai (...) (Maria).

No entanto, Maria lembrou que

se a menina não vem [para a escola] está com aquele monte de falta e a mãe pega no pé dela e a partir daquele dia começa a participar da reunião, eu acho que ela melhora. Só se [ela] já for ruim de tudo e tiver jogada no mundo de tudo... [ou seja,] não tiver mais jeito (Maria).

Maria disse, ainda, que a participação da família na escola era determinante para o futuro do filho, porque

se o pai não participar da vida do filho na escola, esse filho não chega a lugar nenhum.

Conforme o exposto, João e Maria enxergaram a participação da família na escola como uma possibilidade de melhora na aprendizagem e no comportamento dos filhos. Embora reconheceram que havia casos extremos, em que só a participação da família não garantia que estes objetivos fossem alcançados.

3.1.4 Dificuldades de participação da família na escola

Nesta constelação, João e Maria destacaram que a principal dificuldade encontrada por eles para participarem das “palestras e eventos” promovidos pela escola fora o horário em que esses ocorreram.

Entretanto, apesar da dificuldade com o horário em que as “palestras” foram realizadas no ano de 2008 na EMEF Cantareira, os pais se mostraram interessados em continuar participando, dentro das suas possibilidades.

A dificuldade que para mim, nesse momento, que achei é só essa aí, o horário (João).

Porque quando é dez para ao meio dia, aqui [na lojinha] ferve de aluno da Escola Santana (João).

Complementa Maria:

e para um só é difícil.

Então eu deixei esse comunicado lá dando continuidade a minha participação lá [na EMEF Canteira] nessas condições. De que eu sai de lá mais cedo e não poder ficar até o final do horário. Aí elas concordaram. Então aí eu continuo indo, né? A ideia [é] de terminar dentro do horário que eu preciso (João).

Maria ainda lembrou que outras famílias também tinham a mesma dificuldade de participação, em alguns acontecimentos realizados pela escola, devido ao horário em que estes aconteciam.

Tem pai que trabalha. Ele sai de manhã e chega de noite.

Ou seja, para João e Maria um dos elementos dificultador da participação das famílias na escola era o horário em que os eventos ocorriam.

3.1.5 Reunião de pais e as “palestras”: sentimento dos participantes

Analisando os relatos dos pais entrevistados, pode-se perceber que descreveram, nesta constelação, sentimentos de decepção, chateação e vergonha ao participarem das reuniões de pais.

Após participarem de inúmeras reuniões de pais e de “palestras”, João e Maria caracterizaram estes encontros como decepcionantes, vergonhosos e desinteressantes, principalmente para aquelas famílias das quais os filhos não estavam indo bem no ensino aprendizagem, ou não estavam enquadrados no padrão determinado pela escola como adequado.

Porque tem pai, tem mãe que [quando] vai numa escola e fica chateada por ter comparecido a reunião, porque eu já vi isso já presenciei isso. Tem pai, mãe, avô, responsáveis que vão numa reunião, numa palestra de uma escola e fica até chateado, sem saber o que fazer... repara o chão [com a cara no chão] ficam até sem saber o que fazer com vergonha de ter participado daquilo. Porque os filhos, os netos aprontaram demais [risos] (João).

O pai quando tem uma reunião na escola, se o filho dele não está indo bem na escola, então ele não vai ter interesse de ir na reunião do filho. Ele vai ter ainda menos interesse de arrumar alguém para ir no lugar dele (João).

Contudo, apesar de João e Maria terem considerado as reuniões de pais e as “palestras” como uma experiência vivida de forma desagradável por muitas famílias, para eles esses momentos foram marcados por satisfação e alegria.

Então, da minha parte, eu me sinto contente em participar da reunião deles [os filhos] e acredito com certeza que ela se [a esposa] sente satisfeita em comparecer na reunião também (João).

3.1.6 Estratégias de aproximação entre a família e a escola

Nesta constelação, o pai e a mãe, participantes deste estudo, sugeriram que a escola promovesse alguns eventos que pudessem cativar suas presenças e a dos alunos no espaço escolar.

Segundo João e Maria, uma estratégia que a escola poderia se utilizar para promover a aproximação das famílias seria por intermédio do próprio aluno, como por exemplo:

Mandar bilhete no caderno da criança, porque de tanto a escola tentar uma hora vai aparecer alguém, vai gostar, vai se interessar (...) (Maria).

(...) Rafael está doente? Não? Não tem telefone na lista? Manda a escola ligar lá... [na casa do aluno e perguntar:] Rafael está doente? Não? (Maria).

Uma outra estratégia sugerida por João e Maria para que a escola se aproximasse das famílias, seria a criação de alguns eventos que fossem prazerosos, tanto para as famílias como para os alunos. Mas, acrescentaram que esses resultassem em uma maior aproximação entre família - escola e, também, em aprendizagem para os alunos e para as suas famílias.

Acho que qualquer tipo de um evento que venha [a] ser do interesse dos alunos, que venha fazer com que o aluno tenha aquela vontade de desenvolver, mais ainda, dentro da escola, para que eu tenha também aquele interesse, incentivo (...)

Ou seja, para eles, não seria qualquer evento que a escola poderia promover para aproximar as famílias e os alunos, é

alguma coisa que venha abrir mais e mais a mente, para que ele [o aluno] tenha [mais] interesse ainda. Tanto eu de mandar o meu filho na escola para participar de tudo que está acontecendo, como também para o aluno ter aquela vontade, aquele interesse, aquela vontade de ir todo dia (João).

João e Maria demonstraram, ainda, admiração e reconhecimento pelos encontros que a EMEF Cantareira tinha promovido para aproximar as famílias da escola.

Eu estou admirado com essa parte da palestra com a Dr^a Heloisa, eu estou admirado, isso [as palestras] é uma coisa boa, porque a gente percebe que isso está sendo uma coisa boa para melhorar a escola e aproximar mais, haver uma aproximação maior entre os alunos, os colaboradores da escola e os pais (João).

No entanto, João e Maria destacaram que a tarefa de aproximação das famílias com a escola deveria ser de interesse não só dos educadores e das famílias, mas de todos, inclusive dos representantes da população brasileira.

Então, tem que haver um grande interesse [por] parte das autoridades do país, um grande interesse pela diretoria da escola e um grande interesse pelos pais também. É um círculo, uma bola de neve. O interesse não vai depender só, no geral, das autoridades, também não vai depender só dos pais, ou não vai depender também só da diretora da escola. Então, no geral tem que ter um interesse de todos (João).

Por fim, João e Maria disseram que além da intensa comunicação que a escola deveria desenvolver junto às famílias, ressaltaram que a escola poderia estreitar esse laço criando alguns eventos de acolhimento e de incentivo para os alunos e para as suas famílias. Porém, os mesmos deveriam ter como finalidade a melhoria na aprendizagem dos alunos.

Dizendo, em outras palavras, os participantes não sugeriram como estratégia de aproximação com as famílias que a escola promovesse, por exemplo, um mega show com um artista preferido, mas propuseram que a escola, juntamente com as diferentes instituições, promovesse eventos que despertassem o interesse do aluno para o conhecimento.

3.1.7 Práticas de acompanhamento escolar pelos pais em casa

Os pais apresentaram, nesta constelação, algumas ações que realizaram em casa para acompanhar a vida escolar do filho: vistavam o caderno cotidianamente, verificavam se havia lição de casa e conversavam com a professora para saber como o filho estava na escola.

Os relatos dos pais participantes deste estudo revelaram preocupações e valorização em relação ao acompanhamento escolar dos filhos, principalmente, com relação às lições de casa. Mas, Maria e João reconheceram que nem todos os pais tinham disponibilidade e interesse em acompanhar o filho na escola.

Aconselharam as famílias a se deslocarem até a escola e a conversarem com os educadores para saber sobre a vida escolar dos seus filhos.

Todo dia olho o caderninho dele como está. Todo dia ele faz lição, a professora vai [dá] o visto, aí eu olho o caderno dele. Se eu não fizer isso? Eu converso com a professora dele (Maria).

[Se] a mãe não vai saber se a criança está com falta [gesticula com a boca e bate as mãos] ela não sabe nada. Então, ela tem que chegar lá [na escola]. Se não [for à escola] ela vai viver nisso sempre: o meu filho não trouxe lição para casa... Essa professora é isso... Essa professora é aquilo... Ela não sabe da verdade. Pra saber da verdade ela tem que ir até lá (Maria).

Acho que todos os pais deveriam ter interesse pessoal [de] olhar o caderno... [e se questionar] porque não veio lição para o meu filho? (João).

Maria nos lembrou, ainda, que esse modelo de acompanhamento escolar dava bons resultados para os filhos, como por exemplo:

O L. está na 6ª série porque eu pego no pé de todos.

Conforme explicitado, o modo encontrado por João e Maria para acompanhar os filhos na escola foi por meio das lições no caderno, indo à escola e dialogando com os educadores.

3.1.8 Os professores, o ensino aprendizagem e a avaliação desses pela família

Nesta constelação, os pais avaliaram os professores e o compromisso destes com o ensino aprendizagem de formas bem distintas.

Em um primeiro momento da entrevista, Maria acreditava que havia professores com comportamentos diferentes, mas não ruins.

Não tem professor ruim, não. Eu não acho que tem professor ruim assim, tem um devagar... Mas, ruim assim, tanto?

Em um segundo momento, Maria se lembrou de uma professora que um dos seus filhos tivera, no ano passado, e a descreveu como alguém que não merecia a sua consideração.

A professora do meu filho é [era] uma... Aquilo... [para não] falar um palavrão, né?

João, diferente de Maria, destacou que já escutou as pessoas comentarem e achava que de fato isso acontecia, que havia alguns professores que não desempenhavam bem a sua função e não se interessavam pelos alunos, porque não estavam contentes com seu salário.

O professor não desempenha um bom papel dele, não tem aquele grande interesse de ajudar o aluno dentro da sala de aula, porque diz que o salário dele é pouco para isso.

Eu acho que isso pode acontecer em alguns casos, de um professor estar dentro da sala de aula, ele não está contente com salário dele, então não vai desempenhar bem a sua função. Como tem em todas as profissões.

No entanto, João e Maria aconselharam que

(...) se o professor não está contente com o salário dele... Eu acho que ele tem que arrumar outro caminho, [complementa Maria:] outro caminho ou outra escola que paga melhor.

João e Maria concluíram que, como em todas as profissões, havia bons e maus profissionais e que no magistério também havia bons e maus professores, uns que se interessavam mais pela aprendizagem dos alunos outros que se interessavam menos ou não se interessavam.

3.1.9 A responsabilidade do Estado como incentivador da participação dos pais na escola

Pode-se perceber por meio das narrativas, nesta constelação, que os pais co-responsabilizaram o governo estadual, municipal e federal pela melhoria da participação das famílias na escola.

O pai e a mãe, participantes desta pesquisa, disseram que a participação das famílias na escola demandava um esforço de todos os responsáveis pela educação das crianças, ou seja, das famílias, da escola e também das diferentes instâncias de governo. Como bem descreve João:

(...) isso não depende só da escola, não depende [só] das autoridades do país, né? Governadores, presidentes, governo federal, prefeito, município... O governo... Todos eles têm que ajudar nessa parte, para que as escolas tenham capacidade de promover grandes interesses para o aluno, os pais comparecerem nas reuniões, para os alunos [pais] terem aquele interesse de levar o seu filho.

João ainda destacou que esse esforço coletivo refletirá em um melhor desempenho no trabalho dos servidores públicos e na qualidade do ensino. Ou seja, nessa parceria todos serão beneficiados. Complementa:

(...) para que as coisas andassem bem mesmo, acho que tem que começar lá do presidente. Começar lá do presidente, né? O presidente melhorar as coisas para os governadores, o governador melhorar as coisas para os prefeitos, os prefeitos melhorar as coisas para os funcionários que é os funcionários públicos em geral, né? Para que os funcionários também desenvolvam um bom papel e para que os alunos se sintam bem na escola. Os alunos tenham prazer de ir para a escola.

Por meio das falas expostas acima, os participantes demonstraram, mais uma vez, que a participação das famílias na escola era algo tão importante que precisaria mobilizar os esforços de todos, inclusive do Presidente da República.

3.1.10 Propostas de troca de experiência entre as famílias

Nesta constelação, os pais descreveram como transmitiam para outras famílias a maneira que encontraram para acompanhar os seus filhos na escola.

João e Maria relataram que quando trocaram experiências com outras famílias disseram de forma detalhada como faziam para acompanhar os seus filhos na escola:

Eu tenho que passar o que eu faço com o meu filho para aquela amiga. Eu faço assim... Assim... Eu vou a escola... Eu vou à reunião... Eu corrijo os cadernos deles e tal... Converso com a professora e tal... (Maria).

João lembrou que, ao trocar experiências com outras famílias, além de relatar o que ele e a Maria faziam para acompanhar os filhos, tentou também incentivá-las a se aproximarem dos educadores e da escola, para que essas também incentivassem os seus filhos.

Citou como exemplo:

(...) o aluno que não vai para a escola, então, a família, os responsáveis por aquele [aluno] têm que estar incentivando, têm que estar informando também, né? Conversando com os professores, com o diretor, com qualquer pessoa que está dentro da escola para saber o porquê que está acontecendo aquilo com o aluno (...).

Enfim, mais uma vez, ao relatarem sobre a troca de experiências com as famílias, João e Maria destacaram a importância dessas estarem sempre em contato com a escola para verificar como o filho estava em relação ao comportamento e a execução das tarefas diárias.

Maria também revelou uma experiência vivida por ela, recentemente:

Eu disse à mãe do G. lá... [filho da sua amiga] aí [eu a orientei:] você tem que ir falar com a professora [para saber] o que está acontecendo. Porque às vezes é só o seu filho que não está fazendo [a lição, está] brincando. Aí ela falou que na 2ª feira ela vai até a professora, né?

3.1.11 Síntese das constelações (família)

Em síntese, conforme o exposto nas constelações apresentadas acima, João e Maria participaram da vida escolar dos filhos nas diferentes atividades promovidas pela escola em que eles foram convidados, como por exemplo, nas reuniões de pais. No entanto, ressaltaram que havia algumas famílias que não tinham interesse em comparecer na escola para saber da vida escolar dos seus filhos. Quando esses apareciam na escola era, apenas, para agredir o diretor e os educadores.

Dessa forma, a família participante deste estudo, compreendeu a participação da família na vida escolar como um contato diário, um caminhar junto com o gestor e com os educadores, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos e das suas famílias.

João e Maria destacaram, ainda, que a presença dos responsáveis na escola tinha como finalidade incentivar os alunos para que estes aprendessem mais ou para corrigir o comportamento dos filhos se esse não estivesse adequado.

Com relação às dificuldades encontradas pela família pesquisada em participar da vida escolar, esta apontou que os horários em que a escola organizava os eventos não condiziam com as suas disponibilidades, e acreditava que o mesmo ocorria com outras famílias. Todavia, João e Maria demonstraram interesse em participar de todas as atividades promovidas pela escola.

Apesar de demonstrarem satisfação com o desempenho e o comportamento dos seus filhos na escola, João e Maria relataram que a reunião de pais representava para muitas famílias, principalmente para aquelas em que os filhos não obtinham sucesso na escola ou que o comportamento estava inadequado, um encontro vergonhoso e decepcionante.

Quanto à aproximação da escola com as famílias, João e Maria destacaram que uma das formas que a escola poderia utilizar para se aproximar das famílias seria por meio de telefonemas para a casa dos alunos. Uma outra maneira de aproximação sugerida seria através dos próprios alunos, no envio de bilhetes para os responsáveis convidando-os a participarem de atividades que resultassem na melhoria da aprendizagem das famílias e dos seus filhos.

No entanto, a família pesquisada reconheceu que essa tarefa não era tão simples. Segundo eles, para que a aproximação e a participação das famílias na escola de fato ocorresse seria necessário a mobilização de toda a comunidade escolar (pais, mães, alunos, educadores, gestores) inclusive, os políticos eleitos pelo povo.

João e Maria relataram que acompanhavam e controlavam a vida escolar dos filhos por meio do visto nos cadernos, verificando as lições de casa e conversando diariamente com os funcionários, os gestores e os educadores da escola. Demonstraram, também, disposição para transmitir às outras famílias a maneira como faziam para acompanhar os seus filhos na escola.

Vale destacar que eles consideraram essa troca de experiência com as outras famílias como uma forma de incentivá-las, ou seja, as famílias contagiadas pelo incentivo, também motivariam os seus filhos para conseguirem sucesso na escola.

Por fim, João e Maria avaliaram os professores e os classificaram como pertencentes a dois grupos: o primeiro grupo, formado pela maioria dos professores, se interessava pela aprendizagem dos alunos e o segundo grupo, formado pela minoria dos educadores, não se interessava pela aprendizagem dos alunos e só estava na profissão movido pelo salário. Porém, João e Maria lembraram que em todas as profissões havia bons e maus profissionais e que no magistério não seria diferente.

3.2 Constelações construídas a partir das falas da coordenadora pedagógica

Na constelação descrita abaixo, a Coordenadora Pedagógica, Sara, relatou a aprendizagem adquirida juntamente ao Projeto Participação e Diálogo. Dentre elas, destacou que aprendeu a ter um novo olhar e a respeitar o processo de construção dos diferentes segmentos presentes no espaço escolar.

3.2.1 Compreensão do Projeto Diálogo: “eu aprendi”

Sara fez uma análise do Projeto Participação e Diálogo, desde a sua implantação na EMEF Cantareira, no ano de 2004, e apontou a importância de se dialogar com as famílias e as demais instituições responsáveis pela educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes.

Quando o pessoal da PUC veio aqui em 2004, falar da proposta, eu já apaixonei logo de cara... Dessa questão da educação em tempo integral, de ter um olhar para as outras instituições que trabalham com a mesma criança que a gente trabalha, de criar um diálogo mesmo, entre essas instituições e compreender as necessidades, o cotidiano, as propostas de cada instituição... E aí, entra a família também... Era uma coisa que sempre acreditei da importância de trazer as famílias de forma colaborativa e eu não vi [isso] na escola onde trabalhei como professora.

Aprendi a colocar em prática uma coisa que eu já acreditava que é: que a gente precisa ouvir mesmo as pessoas, qual é a opinião do aluno, da mãe, da professora... E tentar entrar em um acordo, dialogar.

Sara ainda ressaltou que via a educação como um processo de construção coletiva, na qual cada protagonista estava em um estágio, mas que todos deveriam ser considerados e incentivados na busca de um mesmo objetivo.

Eu aprendi que não dá para a gente ser imediatista ou sair resolvendo tudo, ninguém é Deus e ninguém está aqui individualmente (...)

Você não consegue nem ter um grupo se você não considerar o que cada um está achando, que isso é um processo lento.

Quando você tem alguma coisa que é construída por todos, todas as forças vão empurrar aquilo para o mesmo lugar. Aí o negócio anda.

Em síntese, a Coordenadora Pedagógica afirmou que, na sua trajetória pelo Projeto Participação e Diálogo, ela e todos os participantes aprenderam muito. Entretanto, ela, particularmente, “abriu os olhos” para enxergar a importância de todos serem ouvidos no Projeto e numa proposta de educação dialógica e de educação em tempo integral.

3.2.2 “Resultados na escola depois da intervenção do Projeto Diálogo”

A Coordenadora Pedagógica destacou, neste item, os principais avanços que a escola obteve durante o desenvolvimento do Projeto Participação e Diálogo. Citou como exemplos, a redução do número de crianças não alfabetizadas, a solidificação do Projeto Pedagógico e a aproximação com as famílias.

Sara enfatizou que, com a intervenção do Projeto Diálogo na EMEF Cantareira, foi necessário que a escola repensasse as suas práticas, o seu Projeto Pedagógico e a sua relação com as famílias, principalmente no que diz respeito à reunião de pais.

(...) pela primeira vez eu vi um movimento da escola repensar as reuniões de pais, de fazer alguma coisa diferente. Porque a gente começou a questionar: porque os pais não vêm? Ou vêm pouco? Ou não vêm nas reuniões de pais [quando] a gente precisa?

(...) quando você tem uma equipe técnica e um P.P. [Projeto Pedagógico] sólido onde as coisas estão bem claras, quais são as diretrizes da escola... Isso não torna mais problema para alguém [que] chega de fora, porque têm discussões que não tem negociação.

Sara citou como por exemplo:

(...) hoje eu chego para o [professor do] Fundamental I [no dia] de reunião de pais [e] na pauta [da reunião] já coloco: pensar na leitura compartilhada para os pais, na acolhida, tudo [todos os pais] em círculo, vamos oferecer um café, uma conversa inicial, geral, caso de maiores dificuldades são para ser tratados individualmente (...)

Além dos avanços obtidos pela escola, como os citados anteriormente, Sara ressaltou, ainda, que houve um avanço no diálogo com uma instituição educacional parceira e que esse gesto resultou na implantação, na EMEF Cantareira, de um projeto denominado de Projeto de Capoeira.

E no diálogo com a Associação [de Moradores] a gente conseguiu isso [os meninos da capoeira].

Portanto, o Projeto Participação e Diálogo, desde a sua implantação no ano de 2004, trouxe para a EMEF Cantareira novas conquistas e lhe propôs novos desafios. Ou seja, esse “deu um norte para a escola”, segundo a Sara.

3.2.3 Dificuldades da escola para chamar as famílias

Esta constelação, mostrou as dificuldades encontradas pela escola para trazer as famílias e para despertar a compreensão dos professores sobre a importância do trabalho, com as mesmas, de forma colaborativa, em uma concepção democrática e dialógica.

A Coordenadora Pedagógica ampliou a sua reflexão relatando que os principais obstáculos encontrados para trazer as famílias à escola foram a resistência e o preconceito, demonstrados por alguns professores.

Aquela coisa difícil de tirar do professor a questão de criar rótulos para as famílias, né? Ah! Porque [o aluno] é preguiçoso! Porque a família é desestruturada! Porque também ninguém vem na escola! Ninguém está nem aí! Sem conhecer a realidade.

Eu acho isso: [que o] maior desafio é trazer todo mundo para compreender a importância de tudo isso para a educação, dentro de uma concepção dialógica, democrática de educação dialógica.

Por incrível que pareça acho que quem tem mais dificuldade de acreditar nesse projeto são os professores (as). [Risos...] Porque os pais e mães ou

responsáveis, não é questão de que não tem predisposição. É uma questão que a gente tem história de participação na família que nunca existiu, porque a escola tem esse preconceito em relação à família. A escola, como um todo quando você abre uma participação, uma colhida, a família vem. Eles começam a participar.

Sara afirmou que esse jeito de pensar dos professores não é por maldade, mas

eu acho que é uma questão de uma falta de pensar de outra forma. Porque eu tenho percebido que quem tem participado do Projeto... As pessoas que estão em volta começam a acreditar e a perceber essas outras coisas. Aí, vão mudando na construção das coisas.

Mediante a fala da Coordenadora Pedagógica, explicitada acima, foi possível concluir que a aversão que alguns docentes tinham, em relação a presença das famílias na escola, dificultou a aproximação entre as duas instituições.

Mesmo Sara, tendo consciência da importância do trabalho integrado entre família-escola, reconheceu que esse era o grande desafio da EMEF Cantareira.

Eu acho que esse é o grande ponto da escola. É [a] dificuldade que a gente precisa desenvolver ações para trazer esses pais de forma colaborativa mesmo, e não punitiva.

3.2.4 Dificuldades advindas do cotidiano escolar

Sara apresentou, nesta constelação, algumas dificuldades encontradas no desenvolvimento do Projeto Diálogo, tais como: a falta de tempo para sentar com as professoras que não tinham horário coletivo e a grande rotatividade de professores pela escola, durante o ano.

A Coordenadora Pedagógica ainda destacou que, lidar com as diversas concepções de mundo, de valores e de crenças do corpo docente, além da distância desses com a sua prática, foi um agravante encontrado no desenvolvimento do Projeto Participação e Diálogo.

O que eu percebo [é que] todo mundo, independente de ter ou não essa prática, tem muito fechado no seu discurso o que deve ser falado no seu discurso educacional, o que é aceitável. [Por exemplo,] a escola crítica, aluno cidadão (ã), democrático (...) Só que na hora de trabalhar com tudo isso [e] colocar a mão na massa a gente começa a ver as concepções de cada um. Aí eu acho que o mais difícil é lidar com isso. O restante faz parte do trabalho.

Este ano aconteceu o seguinte: eu tenho 17 professores novos. [O corpo docente do Ensino] Fundamental II [5ª a 8ª série] praticamente inteiro foi embora por conta da modificação [que ocorrerá] em julho em que a escola vai passar para dois turnos. Então, [era] gente que estava aqui há muitos anos, foi... Acabou indo para outra escola. E nós recebemos 17 professores novos, e novos assim, que estão ingressando agora na Prefeitura e com uma visão muito complicada das famílias.

Eu acho difícil organizar tudo isso, ter uma organização que [me] permita sentar nos grupos, ver qual é o horário de cada um, em que momento vou reunir todo mundo, ou um grupo, ou outro... E passar [algo] para aquelas pessoas que não têm horário coletivo, que passam correndo, entram na sala de aula e vão embora (...)

Ou seja, a dinâmica da escola, a grande mudança no quadro de professores, a sobrecarga de trabalho da Coordenadora Pedagógica, a não participação de alguns professores nos horários coletivos e o discurso de alguns educadores não correspondente com a sua prática foram os principais desafios encontrados, por Sara, no desenvolvimento do Projeto Diálogo.

3.2.5 As ações e os planos desenvolvidos pela escola para atrair a participação das famílias

Esta constelação mostrou os caminhos que a escola tinha percorrido para cativar a participação das famílias.

Dentre as ações encabeçadas pela EMEF Cantareira para atrair a participação das famílias junto à escola, a Coordenadora Pedagógica destacou um encontro organizado em parceria com as famílias no ano de 2007, o qual só foi possível porque a escola repensou o seu tempo e o seu espaço. Como bem relatou a Sara:

(...) A gente tem percebido que é importante também criar outros horários, outros espaços [por exemplo,] de final de semana. Então, para fazer esse encontro [sobre a Cultura da Paz] a gente mandou um bilhete antes, [com o seguinte texto:] se tivesse um grande encontro de pais e de famílias que dia vocês prefeririam? No sábado? No domingo? Na semana à noite? Então, fizemos uma pesquisa antes e descobrimos que o melhor dia era no sábado.

Outras ações importantes ocorridas no ano de 2008, lembradas pela Sara, foram as reuniões quinzenais com as famílias dos alunos das terceiras e das quartas séries, das quais, também participaram as educadoras, da equipe Labor e a PUC.

[no ano passado] nós trabalhamos com os pais das famílias dos terceiros e quartos anos. A ideia era convidá-los a participar de reuniões quinzenais onde a gente ia deixando [os] a par de todo processo pedagógico que estava acontecendo aqui, das ações [desenvolvidas] com as crianças com dificuldades, deles contarem como eram as crianças em casa, enfim, de dar dicas para a gente de como lidar com um aluno... Com outro...

Sara ressaltou, ainda, que nesses encontros quinzenais, além das trocas de experiências pedagógicas com as famílias dos alunos, buscou-se também consolidar a ideia de eleger pais, mães e avós representantes das famílias.

O ano passado a gente começou uma discussão com os pais de terceiras e quartas séries de [sobre] representação. Do que é ser um pai, uma mãe, uma avó representante de outros pais? É importante [essa ideia, porque] não dá para fazer reunião com todos os pais ao mesmo tempo. Tem que ter uma representação (...).

Para o ano de 2009, Sara relatou que a equipe gestora, juntamente com os educadores, começou a se organizar desde a semana de planejamento, ou seja, no início do ano letivo, alguns planos que vão, desde a visita à casa das famílias dos alunos que apresentavam dificuldades no ensino aprendizagem até ao fortalecimento do Conselho de Escola e do Grêmio Estudantil. Essas ações, segundo a Sara, visavam atrair a participação efetiva das famílias e dos educandos na escola.

Agora, este ano, a gente já fez diferente, no planejamento anual, a gente já previu cinco grandes acontecimentos na escola aos sábados para envolver todos (as) os pais e as mães, não só esses que estão participando [das reuniões quinzenais] das terceiras e quartas séries, mas de todos.

(...) a ideia este ano é visitar a casa dos alunos. Pegar aqueles alunos que têm maiores dificuldades e visitar a casa dos alunos, conversar com as famílias. A gente vai tentar fazer isso.

Tem uma coisa que eu quero te falar que é a questão do fortalecimento do Conselho de Escola, de trazer os pais. Este ano estamos fazendo uma campanha muito grande (...).

Tem uma outra questão que também tem a ver com participação. É que nós estamos montando o Grêmio [Estudantil] este ano.

Enfim, como se observou nos relatos acima, as ações que a escola desenvolveu para atrair a participação das famílias na escola, entre os anos de 2007 e 2008, foram pontuais e não contemplaram todas as famílias. Porém, no ano de 2009, segundo Sara, a equipe gestora

pretendia desenvolver ações que pudessem atrair a participação de todas as famílias e de todos os alunos.

3.2.6 Objetivo da participação da família na escola na compreensão da Coordenadora Pedagógica

Nesta constelação, a Coordenadora Pedagógica destacou que ao buscar a participação da família na escola tinha como objetivo fazer com que o aluno aprendesse a ler e a escrever para que, dessa forma, se desenvolvesse um vínculo entre os educadores e a família.

A Sara tinha objetivos claros quando almejava a participação das famílias na escola, ou seja, ela tinha como, pretensão primeira, acolher as famílias das crianças para que essas tivessem sucesso na escola, por meio do vínculo.

Em um segundo momento, Sara relatou que as famílias, ao participarem da vida da escola, poderiam ajudar a desconstruir, entre alguns educadores, o preconceito que os mesmos apresentavam em relação às famílias.

Acho que esse é o primeiro ponto, melhorar a aprendizagem das crianças pela via do vínculo e do tratamento que a gente dá na escola para as famílias, para os alunos, para os professores...

É conseguir o nosso maior objetivo que é que essas crianças aprendam, leiam, que escrevam e que se sintam acolhidas pela escola. As crianças e as famílias.

A ideia é que se a professora entra em contato maior com a família, vai à casa, ela vai desconstruindo aquela ideia de que a família não está nem aí mesmo, é porque não quer, não tem incentivo, enfim, vai vendo qual é a realidade mesmo, e tentando pensar em algumas outras coisas. Mas, [essa] é a grande dificuldade da escola.

Dessa forma, Sara destacou que, no estreitamento do vínculo entre a escola e as famílias, tanto os professores como, principalmente, os alunos seriam beneficiados,

porque a gente tem que considerar todas as dimensões da aprendizagem, uma delas é a questão do vínculo. Inclusive o vínculo que a família tem com a escola. A gente percebeu que essas famílias que conseguiram ter um vínculo maior com a escola o aluno melhorou.

3.2.7 Avaliação do encontro: família-escola

A Coordenadora Pedagógica, Sara, reconheceu, nesta constelação que a escola tinha cedido pouco espaço para a participação das famílias. Destacou que a participação das famílias na EMEF Cantareira, embora restrita, tinha dado um bom retorno ao ensino e à aprendizagem das crianças. Mas, revelou que a participação das famílias, também tinha trazido alguns questionamentos pertinentes, como por exemplo:

(...) a mãe do V. [que] foi um aluno alfabetizado na 4ª série, agora está na 6ª [série] e está sendo acompanhado pelo A. e pela A. [alunos da iniciação científica da PUC,] o V. teve uma suspensão a semana passada e a mãe veio aqui [e disse:] Como é que vocês fazem um Projeto de Diálogo e o meu filho foi suspenso dois dias? [E. bateu na mesa para demonstrar a indignação da mãe] quero saber por que e quero isso por escrito. Por que não teve conversa? Como é que é? Isso [a suspensão] não vai resolver o problema.

Continuou a Coordenadora Pedagógica:

(...) eu acho que a participação das famílias na escola é um pouco consequência de como a escola vê a participação da família. Então, eu acho que se a gente for falar em quantidade tem sido pouca. Mas, eu acho, também, que a escola tem oferecido poucas oportunidades de participação maior.

As ações que a gente tem [desenvolvido] foram muito pontuais [e] não foram para todas as famílias, foram para algumas. Eu acho que tem que ser para todas [as famílias].

Em síntese, Sara avaliou os poucos encontros que a escola teve com as famílias como positivos. Entretanto, reforçou que a escola precisaria abrir outros espaços de participação para que fosse possível contemplar todas as famílias.

3.2.8 Síntese das constelações (gestora)

Nas constelações construídas a partir do discurso da Coordenadora Pedagógica, esta destacou sua aprendizagem e a dos demais participantes no “Projeto Participação e Diálogo”, desde o ano de 2004, época de sua implantação. Dentre as aprendizagens absorvidas, Sara relatou que aprendeu a enxergar os momentos distintos de aprendizagem dos professores e dos alunos, a importância de todos os segmentos da escola ser ouvidos e respeitados num modelo de educação dialógica e democrática, como era a proposta do referido projeto.

Quanto aos avanços que o Projeto Diálogo trouxe para a EMEF Cantareira, Sara descreveu a aproximação entre a escola e as famílias, principalmente das crianças das terceiras e das quartas séries, a redução da quantidade de alunos não alfabetizados ao término da quarta série, o replanejamento das reuniões de pais, onde o diálogo entre o responsável por um aluno que apresentasse dificuldades e o professor passou a ser realizado em particular e a solidificação do Projeto Pedagógico. Ou seja, o Projeto Diálogo trouxe para a escola algumas mudanças, alguns desafios e lhe apontou um “novo rumo”.

A Coordenadora Pedagógica relatou que nesses cinco anos de desenvolvimento do Projeto Diálogo na EMEF Cantareira, enfrentou algumas dificuldades advindas do cotidiano da escola, outras dificuldades de ordem estrutural, tais como o preconceito de alguns educadores com relação às famílias dos alunos, situação essa, que Sara interpretou como uma postura inibidora frente a uma maior aproximação com as famílias dos alunos. Destacou, ainda, a troca constante no quadro dos professores, a sua sobrecarga de trabalho e a não participação de alguns educadores nos horários de estudo coletivo.

A Coordenadora Pedagógica, Sara, mencionou as ações e os caminhos percorridos pela escola para atrair a participação das famílias: os encontros quinzenais ocorridos na escola entre as educadoras, as famílias das terceiras e das quartas séries e as pesquisadoras da equipe Labor e PUC, dentre outros. Citou, também, alguns planos da equipe técnica para o ano de 2009: fazer visitas, junto com os educadores, às casas das famílias dos alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, promover cinco grandes eventos culturais, onde todas as famílias e todos os alunos pudessem participar, além de fortalecer o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil.

Mesmo assim, Sara considerou poucos e pontuais os espaços de participação que a EMEF Cantareira havia oferecido às famílias e relatou que seria necessário que esses espaços fossem ampliados para todas as famílias e para todos os educandos.

Sara reconheceu, entretanto, que a participação das famílias na escola causou bons resultados e colaborou com o sucesso escolar dos filhos das famílias participantes. Ressaltou que a presença das famílias na escola trouxe alguns questionamentos com relação à postura de repreensão adotada pelo diretor a um dos alunos em que a família era participante do Projeto.

A Coordenadora Pedagógica Sara comentou que, quando desejava a participação das famílias na escola de forma colaborativa, tinha como objetivo primeiro melhorar a aprendizagem dos alunos por meio do vínculo com as famílias. O seu segundo objetivo era

que, por meio desse contato com as famílias na escola, os educadores desconstruíssem os preconceitos que possuíam com relação às famílias populares.

3.3 Constelações construídas a partir da fala da Professora Rosa

A professora Rosa mostrou nas constelações, a seguir, a sua concepção sobre o Projeto Diálogo e Participação, fez algumas indagações sobre o fechamento da EMEF Cantareira para a participação da comunidade e nos convidou a repensar o tempo e as atividades a serem apresentadas, com o intuito de atrair a participação das famílias.

3.3.1 Compreensão do Projeto Diálogo pela professora Rosa

Nesta constelação, a professora Rosa apresentou, segundo a sua compreensão, os objetivos do Projeto Diálogo, a metodologia e a dinâmica das reuniões quinzenais ocorridas na EMEF Cantareira, no ano de 2008.

A professora Rosa classificou a sua participação nas reuniões do Projeto Diálogo, no ano de 2008, como “restrita”. Porém, considerou a concepção e o objetivo do projeto como “bacana”.

(...) minha experiência eu considero muito restrita, porque só participei das reuniões do primeiro semestre do ano passado.

Em termos, assim, de concepção, o projeto é muito bacana, né? É um projeto que se preocupa em aproximar a família da escola, a escola da família, essa coisa da interação, da parceria...

No entanto, ao se referir a meta estabelecida pelo Projeto Diálogo e pela EMEF Cantareira (alfabetizar todas as crianças até o término da quarta série), a professora Rosa a qualificou como “pouco ousada” pois, segundo ela, considerava como ideal que as crianças fossem alfabetizadas até o final da segunda série.

A meta do projeto, até então, tem sido alfabetizar todas as crianças de primeira a quarta série. Eu vejo que essa meta tem que ser revista até pela minha experiência de sala de aula, né?

Mas, do ano passado para cá, o que eu tenho percebido é que é pouco para uma instituição ter essa meta é pouco ousada alfabetizar de primeira a quarta série.

Com relação a metodologia, a dinâmica e o movimento das reuniões do Projeto Diálogo, no ano de 2008 na EMEF Cantareira, a professora Rosa fez duras críticas, relatando que

(...) aquelas reuniões que a gente fazia com a população [a coordenadora pedagógica, as educadoras, as famílias e as pesquisadoras da Labor e da PUC] me pareceu muito monótona e repetitiva. Parecia, usando aí uma metáfora popular, a sensação que a gente tinha era de um cachorro mordendo o próprio rabo, não sai do lugar.

(...) a reunião que a gente fazia quinzenalmente aqui nesta sala, né? [se referindo a sala de leitura]. Então, eu acho que aquelas reuniões elas tinham algumas dinâmicas interessantes, algumas falas, mas o movimento dela era água parada, o grupo não tinha aquele movimento que fluía que dava uma sensação de evolução, mesmo de forma circular.

Contudo, a professora Rosa ponderou as suas críticas, narradas anteriormente, descrevendo que ela acreditava que talvez o projeto se apresentasse daquela forma devido a grande rotatividade dos responsáveis pelas crianças e do tempo gasto na apresentação dos mesmos.

É que toda vez a pauta era a mesma, sempre a apresentação dos novos [os responsáveis pelas crianças], não tinha... da parte... da escola sim, né? [Os participantes] eram sempre os mesmos, mas a rotatividade dos membros... talvez o problema tenha sido esse [a rotatividades dos representantes das famílias].

(...) exatamente, a rotatividade dos membros obrigava sempre recomeçar e, além disso, eu acho que o tempo que se gastava na apresentação era um tempo que extrapolava.

Com relação ao desenvolvimento do Projeto Diálogo no início do ano de 2009, a professora Rosa, entusiasmada, relatou que não sabia descrever o motivo, entretanto, percebeu que a forma e a modalidade das reuniões do Projeto Diálogo havia mudado e que essas mudanças eram positivas.

(...) neste ano o projeto começou com um novo formato, mudou a modalidade de reunião, agora é só com as professoras. [Embora] tem a inclusão aí de uma proposta de visita às famílias. Quer dizer que mudou, o projeto não está o mesmo do ano passado.

Mas o positivo é que o projeto, eu não sei se é a partir do que, se eles fizeram uma avaliação no final do ano e etc... e tal. Deve ter tido uma coisa para desencadear essa mudança, né? O importante é que o projeto está com uma outra faceta e está caminhando, né?

Conforme explicitado, a professora Rosa compreendeu que o principal objetivo do Projeto Diálogo era de aproximar e de integrar as famílias na EMEF Cantareira para assim, construir uma parceria. Objetivo esse que ela considerou interessante. Porém, ela considerou que a meta do Projeto Diálogo e da escola em alfabetizar todas as crianças até o final da quarta série deveria ser revista, porque ela acreditava que era “pouco ousada”, como já mencionado.

3.3.2 Participação das famílias na EMEF Cantareira segundo a compreensão da Professora Rosa

A professora Rosa iniciou a sua fala com alguns questionamentos:

Então, eu tinha uma hipótese na minha cabeça, mais uma pergunta do que uma hipótese, né? (...) Porque é que essa escola está no meio da comunidade, no meio da periferia, né? Em cima do morro e é tão fechada para a comunidade?

[Aí] no ano passado, eu tive contato com alguns funcionários antigos (...) [e] eu entendi porque é que hoje a escola se configurou numa escola fechada para comunidade. Porque teve esse medo inicial, teve uma experiência negativa, quer dizer, tem história, né?

Na explicitação da sua compreensão sobre a participação das famílias na escola, Rosa pautou a sua análise em uma das atividades realizadas na EMEF Cantareira no mês de maio do ano de 2009. Relatou sobre as suas impressões com relação ao tipo de evento que foi oferecido pela escola e se viu admirada com a disponibilidade das famílias em participar.

Quer dizer que então [que] são os dias e os horários que não funcionam? A gente tem que ter uma alternativa para se aproximar da comunidade, ou seja, fazer outro tipo de evento, até mesmo essas reuniões formais, mas num horário em que as famílias possam participar e não nos nossos horários padronizados, no horário em que eu venho trabalhar aqui, durante a semana.

Rosa provocou os educadores, no sentido de refletirem sobre o tipo de contato e de participação que eles esperam das famílias:

Eu acho que isso abre horizontes para a gente pensar que o contato com as famílias não precisa ser nas vias formais, a gente pode oferecer outros tipos de contato, né, que até são mais acolhidos pelas famílias, né? Sair um pouco

desse padrão de reunião, aviso, reclamação e partir para realizar outros eventos, né?

Enfim, embora Rosa considerasse a EMEF Cantareira fechada para comunidade, ela acreditava que a participação das famílias seria possível, desde que os eventos oferecidos fossem diferenciados e os horários adequados ao horário das famílias.

3.3.3 Avaliação da participação das famílias no desenvolvimento do Projeto Diálogo

Esta constelação apresentou alguns aspectos positivos, como por exemplo, a aproximação dos educadores com os educandos, graças à participação das famílias no Projeto Diálogo em 2008.

Rosa descreveu que a presença das famílias na EMEF Cantareira foi uma espécie de reapresentação dos alunos aos professores, porque as famílias, ao falarem dos seus filhos, relataram como os alunos eram em casa, as suas habilidades e forneciam algumas dicas de como lidar com eles. Ou seja, esse contato possibilitou aos educadores enxergarem os alunos em outros contextos, além da sala de aula.

No ano passado a gente discutia, né, como essa criança pensa em casa, como ela constrói conhecimento, etc e tal, né? Eu acho que tem algumas questões pedagógicas, mesmo quando é problema de disciplina, às vezes é... As famílias têm algumas saídas e alguns encaminhamentos que a gente nem sabe porque a gente está num outro espaço, num outro universo de preocupação.

Eu acho que essa troca de interação, essa ajudaria a gente a vislumbrar novas habilidades para lidar com a criança, investir em determinada área conforme os interesses, né?

Assim posto, Rosa considerou esse contato com as famílias como um ato democrático e de cidadania.

(...) Mas acho que é significativa, sim. É a democracia, né? (...) e as instituições pelo pouco que elas fazem, mesmo no cotidiano miúdo, elas conseguem encaminhar projetos dessa natureza que estão associando à democracia, à cidadania.

Portanto, a participação das famílias no Projeto Diálogo apareceu para a professora Rosa como uma iniciativa positiva, como um espaço de redescoberta, tanto para os alunos como para os professores, além de propiciar o fortalecimento da democracia e da cidadania.

3.3.4 A visão da professora Rosa em relação as famílias das crianças pertencentes à Escola

Rosa revelou, nesta constelação, que visualizava as famílias populares como não incentivadoras nos estudos dos filhos, devido à experiência negativa que essas tiveram com a escola.

A professora Rosa relatou que o fracasso escolar das crianças populares na escola era resultado da falta de sensibilização, de estimulação e de incentivo das famílias. Ressaltou que quando as famílias acompanhavam os filhos na escola eles alcançavam sucesso escolar.

Eu não fiz um diagnóstico, mas pelo pouquinho que a gente escuta e eu ouvi aqui e acolá dessas crianças, a gente percebe aí que tem todo um entrave familiar, que se a família tivesse mais sensibilizada, mais aberta para ajudar as crianças na escola, a própria criança se interessaria mais e aprenderia com mais rapidez.

[Falta um pouco de estímulo, de incentivo das famílias populares a essas crianças?] Ah! É verdade! Falta sim [estímulo e incentivo] porque às vezes o pai e a mãe também não teve a oportunidade de se dedicar aos estudos. Então, ele também não valoriza muito [o estudo] porque ele teve que correr com outras coisas da vida... Que é muito normal dentro da periferia.

Rosa propôs que as famílias populares, em algumas situações, também fossem orientadas na educação dos filhos por profissionais da área de saúde mental, como psicólogos ou psicoterapeutas.

Até o momento, a gente não tem política pública voltada para atendimento da saúde afetiva e mental das pessoas, né? Isso aí ainda é muito reservado, só a classe média que tem acesso. Então, as famílias [populares] ficam desprovidas, a gente consegue levantar algumas observações, mas a gente não consegue fazer a abordagem, porque a gente não é profissional da área, né?

Então, uma família, ela não tem condições, às vezes sozinha, de reorientar a sua prática, precisaria de um tratamento terapêutico ou psicoterapêutico. Precisaria de um espaço para repensar a forma de educar os filhos.

Rosa ainda lembrou que havia muitos profissionais da educação que enxergavam as famílias como pessoas inferiores e desinteressadas. Entretanto, ressaltou que via as famílias como pessoas passíveis de serem provocadas e parceiras.

É lógico que tem educadora, professora, professor, né? Que vê a família meio como... Ou uma ameaça ou alguém inferior ou alguém que precisa... Que só está na falta ou alguém que não liga para nada, né? Mas eu acho que se a gente provocar mais a interação, todos os olhares vão mudar um pouquinho para a gente construir a parceria com as famílias, porque isso é muito importante.

Nessa constelação, foi possível concluir por meio da descrição da professora Rosa, que a mesma percebeu que nas famílias populares havia uma falta de estímulo e de incentivo com relação à educação escolar dos filhos.

Relatou sobre a necessidade de apoio emocional que muitas famílias precisavam para auxiliá-las na educação dos filhos. Afirmou que, diferente dela, que via as famílias como parceiras, alguns educadores consideravam as famílias como pessoas omissas em relação ao acompanhamento escolar dos seus filhos.

3.3.5 Síntese das constelações (educadora)

Nas constelações apresentadas acima, a professora Rosa compreendeu que o Projeto Diálogo tinha como objetivo aproximar as famílias da EMEF Cantareira em torno de um projeto comum, no caso o processo de alfabetização de todas as crianças da primeira a quarta série. No entanto, a professora Rosa considerou o objetivo do Projeto interessante, mas a meta pequena, ou seja, “pouco ousada”.

A professora Rosa descreveu que, no ano de 2008, a sua participação nas reuniões do Projeto Diálogo foi limitada, ou seja, ela participou somente no primeiro semestre. No entanto, avaliou a metodologia, a dinâmica e o movimento das reuniões do Projeto como “água parada e sem rumo”. Porém, justificou sua observação culpabilizando a grande rotatividade dos representantes das famílias, em que a cada reunião apareciam alguns representantes novos e se perdia muito tempo nas apresentações.

Com relação a EMEF Cantareira, a professora Rosa a descreveu como fechada para a comunidade, mas acreditava que se a escola promovesse alguns eventos culturais com os dias e os horários combinados com a disponibilidade das famílias essas participariam.

No que diz respeito à participação das famílias na escola, por meio do Projeto Diálogo, a professora Rosa classificou esses encontros como positivos e como um momento de troca de experiência que resultavam num melhor conhecimento do aluno fora do contexto escolar.

Por fim, a professora Rosa concluiu a sua exposição relatando que faltava às famílias populares estímulo e incentivo aos estudos dos seus filhos, já que os mesmos não se utilizavam desses recursos, porque não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Ela lembrou, ainda, que havia muitas famílias que precisavam de apoio especializado de psicólogos e psicoterapeutas para orientá-los na educação dos filhos. Algo que já ocorria nas famílias de classe média.

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo principal fazer uma intertextualidade entre as opiniões dos entrevistados (família, gestora e professora) e os estudos teóricos acerca do fenômeno “participação” no contexto escolar.

Para tanto, retomou-se as concepções discutidas pelos três segmentos, no capítulo 3, situando-as à luz dos estudos teóricos que discutem a participação da família na escola.

Retomando a concepção da família exposta na constelação 3.1.2 - “como a família compreende a participação na vida escolar”, percebe-se que a família compreende o fenômeno da participação como sendo uma presença constante dela na escola, seja nas reuniões de pais, para saber como o filho está, seja caminhando junto com a escola diariamente.

Essa forma de participação, descrita pela família pesquisada, sugere um envolvimento e um compartilhar de responsabilidades entre os diferentes membros no ambiente escolar. Pode-se relacionar o entendimento desta família aos estudos de Bordenave (1994), Demo (1988) e Gohn (2001) quando estes caracterizam a participação como sendo democrática e cidadã.

A família relatou algumas dificuldades encontradas para participar das atividades escolares. Citou como exemplo, que os horários em que a escola organizava os eventos não estava de acordo com a sua disponibilidade e ressaltou que esta mesma dificuldade era vivenciada por outras famílias. Entretanto, João e Maria, apesar desse obstáculo, demonstraram interesse em participar de todas as atividades promovidas pela escola.

Essa exposição pode ser referenciada aos estudos de Lahire (2004) quando este destaca que as condições econômicas e de vida das famílias populares são muito difíceis e que a sua ausência em determinadas atividades, propostas pela escola, não significa “omissão”, pelo contrário, consideram a escola como algo importante para os seus filhos.

João e Maria reconheceram as reuniões de pais como sendo um dos espaços de participação das famílias na vida escolar ao descreverem a satisfação que tinham em participar desse tipo de evento, devido ao “bom” desempenho e ao comportamento “adequado” dos seus filhos na escola. Porém, caracterizaram esses encontros como provocativos de vergonha e de decepção para aquelas famílias em que os filhos não estavam indo bem na escola ou cujo comportamento estava inadequado.

Ressaltaram que a presença das famílias na escola era importante para o sucesso escolar dos filhos, porém, lembraram que em alguns casos só a presença das famílias não garantia o sucesso escolar dos filhos.

Essa explanação feita pela família sobre as reuniões de pais foi ao encontro do que pensavam os gestores e os educadores da EMEF Cantareira. A Coordenadora Pedagógica entrevistada, relatou que nas reflexões que tivera com o grupo de pesquisadoras do Projeto Diálogo, e em conversas com os educadores, percebeu que as famílias eram mal acolhidas e desrespeitadas nesses encontros.

A partir dessa constatação, ela e os professores decidiram que as famílias deveriam ser bem recebidas, nesses momentos, com uma conversa inicial, todos os participantes ficariam sentados em círculo e os casos de alunos que apresentassem alguma dificuldade o diálogo da professora com o responsável ocorreria em particular.

Uma outra descoberta importante nesta pesquisa foram as sugestões elencadas pela família pesquisada na constelação 3.1.5 - “estratégias de aproximação entre a família e escola” onde esta destacou que uma das formas que a escola poderia se utilizar para se aproximar das famílias seria por meio de telefonemas para a casa dos alunos ou por meio dos próprios alunos, no envio de bilhetes para os responsáveis, convidando-os a participarem de atividades que resultassem na melhoria da aprendizagem, tanto para as famílias quanto para os alunos.

Bordenave (1994) trouxe, em parte, uma contribuição importante para nos ajudar na compreensão da explicitação acima, ao descrever que “os membros de grupo participam mais intensamente quando percebem que o objetivo da ação é relevante para seus próprios objetivos” (p. 49). Contudo, parece que o modelo de participação que a família pesquisada propôs não era algo restrito que fosse apenas ao encontro da aprendizagem da sua família ou dos seus filhos, mas sim, uma aprendizagem que contemplasse a todas as famílias e a todos os alunos.

Um outro ponto relevante deste estudo foi a percepção e o reconhecimento pela família pesquisada de que para ocorrer a aproximação e a participação das famílias na escola necessitaria da mobilização de toda a comunidade escolar, ou seja, dos pais, das mães, dos alunos, dos educadores, dos funcionários, dos gestores e, também, dos representantes eleitos pelo povo.

Dessa forma, percebe-se que a participação das famílias na escola, segundo João e Maria, não era algo simples ou comum, mas algo em que todos os responsáveis pela escola deveriam se responsabilizar.

Demo (1988) nos ajuda a refletir sobre o modelo de participação profunda, proposta pela família, ao destacar que essa tende a ser lenta e compreendida como uma forma de poder e não como uma superação do poder. O que significa dizer que a participação não é algo simples ou corriqueiro, mas algo que requer presença, compromisso, risco. Segundo Demo (1988), não são todas as pessoas que estão dispostas a se arriscar, porque a participação é uma eterna conquista diária.

Na constelação 3.1.7 - “práticas de acompanhamento escolar pelos pais em casa” constatou-se a preocupação demonstrada pela família no acompanhamento e no controle dos filhos em casa, para que esses obtivessem o sucesso escolar. Dentre as suas práticas de acompanhamento e controle dos estudos dos filhos, relataram que vistavam os cadernos, verificavam as lições de casa e conversavam diariamente com os educadores da escola.

João e Maria mostraram, também, disposição para transmitir às outras famílias a maneira como faziam para acompanhar os seus filhos na escola. Confiavam que essa troca de experiência com as outras famílias seria uma forma de incentivá-las a motivarem os seus filhos para conseguirem sucesso na escola.

Conforme a exposição acima, foi possível constatar que, de fato, como descreve Lahire (2004), a “omissão parental” é um mito porque os pais se preocupam sim, e ficam atentos para que os seus filhos aproveitem as aulas e façam as lições, inclusive as lições de casa.

Dessa forma, entende-se que a acusação de negligência das famílias populares, com relação ao acompanhamento escolar dos seus filhos, não passa de invenção da cabeça de alguns professores e de alguns gestores que, por não conhecerem as famílias, relatam que estas não acompanham e não têm interesse pelo sucesso escolar dos filhos.

Como confirma Szymanski (2007) as famílias populares lutam para manter os seus filhos na escola, depositam nesta instituição a esperança de que os seus filhos por meio dos estudos, adquiram uma profissão, tenham a oportunidade de acender-se socialmente e consigam um “trabalho menos cansativo e bem remunerado” para que, dessa forma, não passem pelas mesmas dificuldades e privações vividas por eles.

Ainda, retomando a discussão sobre a relação família-escola, feita na constelação 3.1.8 – “os professores, o ensino aprendizagem e a avaliação desses pela família” foi possível perceber que João e Maria, apesar de se reconhecerem como não pertencentes a mesma classe social dos professores (ou seja, a classe média ou assalariada) e nem possuem o mesmo capital cultural que eles, como destaca Paixão (2006), esses avaliaram e classificaram os professores como pertencentes a dois grupos distintos: aqueles que se interessam pela aprendizagem dos alunos e aqueles que não se interessam pela aprendizagem dos alunos.

O primeiro grupo é formado pela maioria dos educadores, que se interessa pela aprendizagem dos alunos, o segundo grupo, formado pela minoria dos professores, é visto com desconfiança pela família, pois entendem que esse pequeno grupo não se interessa pela aprendizagem dos alunos e só está na profissão movido pelo salário. Porém, João e Maria lembraram que em todas as profissões havia bons e maus profissionais e que no magistério não seria diferente.

Para se compreender o olhar da gestora sobre a participação das famílias na escola, retomou-se a constelação 3.2.5 - “as ações e os planos desenvolvidos pela escola para atrair a participação das famílias”. Percebe-se que a Coordenadora Pedagógica considerou que os espaços de participação, “oferecidos” às famílias na EMEF Cantareira, foram poucos e pontuais, limitados basicamente às famílias dos alunos de terceiras e quartas séries. Porém, ressaltou que essa aproximação deu bons resultados e colaborou com o sucesso escolar dos alunos das famílias participantes.

Montadon e Perrenoud (2001) e Freire (2005) reconhecem que quando as pessoas são ouvidas, respeitadas e se percebem como seres inacabados que se constituem na sua relação com o outro, o diálogo poderá vir a acontecer entre os humanos e na relação família-escola. Ou seja, supõe-se que os alunos da EMEF Cantareira, segundo relatos da Coordenadora Pedagógica, melhoraram com relação ao ensino aprendizagem e nas suas relações com os educadores porque eles e suas famílias sentiram-se acolhidos e respeitados pela escola.

Vale destacar que, segundo a Coordenadora Pedagógica, a presença das famílias na escola também trouxe reflexões pertinentes, como por exemplo, ao citar o questionamento feito por uma mãe participante da vida escolar ao reclamar da forma de repreensão adotada pelo diretor a um dos seus filhos, devido ao seu “mau comportamento”.

Dessa forma, para compreender os conflitos existentes nas relações participativas Bordenave (1994, p. 79) descreve que “a participação pode resolver conflitos, mas também

pode gerá-los” e que é uma falha compreender a participação como ausência de divergências, de debates e de discussões. Ao contrário, quando ela ocorre, surge também opiniões diferentes que buscam resolver os problemas encontrados de maneiras distintas, conseqüentemente mais demoradas e mais complexas e por isso mais frutíferas e proveitosas.

O autor ainda adverte que “a participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e da aquisição de poder” (p.77). Ou seja, quando se privilegia a participação pressupõe-se que as pessoas deixarão de ser passivas e conformistas e se transformarão em pessoas ativas, conscientes e críticas.

Além disso, entende-se que a própria participação, compreendida como conquista, faz com que o poder seja descentralizado e distribuído aos demais participantes do processo. Portanto, todos se tornam responsáveis pelos benefícios conquistados.

A Coordenadora Pedagógica, ainda, destacou que nesses cinco anos em que trabalhou na EMEF Cantareira uma das dificuldades enfrentadas, por ela, para chamar as famílias a participarem da vida escolar foi o preconceito de alguns educadores com relação às famílias dos alunos ao considerá-las como “omissas, desestruturadas e desinteressadas”.

A Coordenadora Pedagógica Sara interpretou essa concepção como uma atitude inibidora de uma maior aproximação com as famílias dos alunos. Parece que Sara tem razão em sua desconfiança. Já que os autores Ribeiro e Antônio (2006) afirmam que esse olhar preconceituoso, às vezes perspicaz, de alguns educadores com relação às famílias, dificulta a compreensão da realidade vivida pelos alunos e afasta as famílias populares da escola pública.

Outras dificuldades apontadas pela Coordenadora Pedagógica Sara foram as dificuldades advindas do cotidiano da escola, tais como a troca constante no quadro de professores, a sua sobrecarga de trabalho e a não participação de alguns educadores nos horários de estudos coletivos.

Sara comentou que apesar das dificuldades relatadas acima, quando desejava a participação das famílias na escola de forma colaborativa, tinha dois objetivos: o primeiro era o de melhorar a aprendizagem dos alunos, por meio do vínculo com as famílias e o segundo objetivo era o de que, por meio desse contato com as famílias na escola, os educadores desconstruíssem os preconceitos que possuíam com relação às famílias populares.

Dessa forma, compreende-se que o primeiro objetivo proposto pela Coordenadora Pedagógica foi o de que, por meio da aproximação da escola com as famílias, a primeira cumprisse a sua principal função, ou seja, ensinar os educandos a ler e a escrever. Percebe-se,

ainda, que a Coordenadora Pedagógica acredita que ao aproximar os educadores das famílias, esses possam vir a compreender o modo de vida dos alunos, para que nessa troca de experiência resulte no sucesso escolar das crianças e dos adolescentes.

Essa intenção da Coordenadora foi significativa e tem respaldo nas teorias de Vincent; Lahire e Thin (2001), os quais ressaltam que as escolas estão organizadas em modelos denominados de “forma escolar” baseadas na escrita. Entretanto, as famílias populares, diferente da escola, possuem um modo de socialização marcado pela oralidade e pelos atos da vida cotidiana.

Portanto, entende-se que esse “modelo de socialização” das famílias é estranho ao espaço escolar e os educadores precisam conhecê-lo, bem como as famílias precisam conhecer o modelo de organização das escolas, para que juntas possam construir uma educação dialógica e democrática.

A professora Rosa classificou o fenômeno da participação da família na escola como positivo e importante, ou seja, para a professora era um momento de troca de experiência que resultava no sucesso escolar dos alunos e num melhor conhecimento deste fora do contexto escolar.

Embora a professora Rosa tenha percebido a EMEF Cantareira como fechada para a comunidade, acredita que se essa promovesse alguns eventos culturais, desde que os dias e os horários fossem combinados com a disponibilidade das famílias, essas participariam mais.

A professora Rosa percebeu que faltava às famílias populares estímulo e incentivo aos estudos dos seus filhos, já que as mesmas não se utilizavam desses recursos porque não tiveram oportunidade de frequentar a escola. Essa afirmação é considerada por Lahire (2004); Madeira e Mello (1985); Patto (1992) e Szymanski (2007) como equivocada, pois nos seus estudos sobre a relação família-escola, os autores descrevem que as famílias populares valorizam e têm um olhar positivo para a escola e para a aprendizagem que nela se adquire.

Por fim, ao longo desta pesquisa, conforme o exposto, percebeu-se que, apesar de alguns pontos de vistas diferentes entre os três segmentos participantes deste estudo, há em comum a crença de que a participação efetiva das famílias nos eventos desenvolvidos pela escola, poderá contribuir para um melhor desempenho dos alunos nas suas competências leitora e escritora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família escolhida é particularmente participante e suas considerações mostraram o quanto a escola ainda está despreparada para acolher as famílias como parceiras no processo educativo das crianças e dos adolescentes.

O mito da não participação das famílias ainda está presente nas concepções da professora participante deste estudo e, devido às poucas experiências de participação que a escola proporcionou, as suas sugestões são vagas e imprecisas.

A Coordenadora Pedagógica reconheceu os ganhos proporcionados por uma experiência de articulação entre a família e a escola que ocorreu durante o “Projeto Participação e Diálogo”. Percebe-se, entretanto, a dificuldade de manter essa participação como algo instituído na escola.

Ambas, a família e a escola reconhecem a dificuldade de tal empreendimento, o que é também atestado pelas pesquisas consultadas neste trabalho.

Somente a família, entretanto, percebeu que há a necessidade de um pensamento mais abrangente, envolvendo outras instâncias de poder público ligados à educação para que se efetivasse a participação das famílias na vida escolar.

Os resultados alcançados, nesta pesquisa, foram relevantes e poderão auxiliar outros pesquisadores interessados no tema, além de oferecer reflexões para que a escola compreenda a relação com a família acerca do fenômeno da participação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ANGELUCCI, C. B; KALMUS, J. P; PATTO, M. H. S. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório**. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan/ abr. 2004.

Disponível em: <<http://scielo.br/scielo>>. Acesso em 04/01/2009.

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC (Livros Técnicos e Científicos), 2006.

ASBAHR, F. S. F; LOPES, J. S. **A culpa é sua**. Psicologia USP. V. 17 (1), p. 53-73, 2006.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 de agosto de 2008.

CAMPOS, M.M. **Educação e políticas de combate à pobreza**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v.24, p. 183-190, 2003.

CARVALHO, M. C. B. (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, 1995.

DEMO, P. **Participação é conquista: noção de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRA, A. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASONATO, M. R. de C. **O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para a formação de seus filhos**, 2007. Dissertação (Mestrado) Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IBGE. Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais 2005**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticia_impressao.php?id_noticia=580>. Acesso em: 05 de abril de 2009.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. 1. ed. Trad. R. A. Vasques & S. Goldefeder. São Paulo: Ática, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, F. R; MELLO, G. N (Orgs.). **Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo: Cortez, 1985.

MELLO, S. L. **Classes populares, família e preconceito**. Psicologia USP. São Paulo, v.3 (1/2), p. 123-130, 1992.

MONTADON, C; PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola**. Oeiras: Celta Editora, 2001.

PAIXÃO, L. P. (Org.) **Educação, diferenças e desigualdades**. In: Muller, Cuiabá: EduFMT, 2006.

PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. Psicologia USP. São Paulo, v.3 (1/2), p. 107-121, 1992.

RIBEIRO, D. F; ANTÔNIO, A. **A Assimetria na relação entre família e escola pública**. Revista Paidéia. São Paulo, v.16, n. 35, p. 385-394, 2006.

SÃO PAULO. Portaria 2.565, de 13 de junho de 2008. Normatiza a composição do Conselho de Escola/ CEI/ Cieja que especifica nas unidades educacionais da rede municipal de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. São Paulo, p. 18, 2008.

SÃO PAULO. Portaria 2.810, de 21 de junho de 2006. Altera a redação do Estatuto padrão das APMs das Escolas Municipais e Centros de Educação Infantil, de acordo com a lei 11.127 de 28 de junho de 2005. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. São Paulo, p. 15-15 2006.

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. L. S. **Relação escola – família: possibilidades de aproximação em situação de dificuldade de aprendizagem dos alunos em uma escola pública do Município de São Paulo**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado) Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2007.

_____. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

SZYMANSKI, H. **De que famílias vêm nossos alunos?** In: SERBINO, R.V & GRANDE, M. A. R. L. (Orgs.). **A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural**. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

TEXEIRA, M. C. S. **Escola: exclusão e representação**. Faculdade de Educação (USP), São Paulo, v. 18, n. 1, p.20-32, jan/jun, 1992.

UNESCO. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília: 2007.

Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/pulicacoes/livros/repensandoescola>>. Acesso em 23/12/2008.

VINCENT, G; LAHIRE, B; THIN, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em revista, n.33, Belo Horizonte, p. 7-47, jun, 2001.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, B. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, S. P. **Desvelando os sentidos de práticas educativas de famílias de classes populares: um estudo realizado com famílias de baixa renda de um bairro no Município de São Paulo**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado) Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FERNANDES, N. C. **Família-escola – a participação masculina a compreensão dos homens – pais ou responsáveis – sobre sua atuação na escolarização dos filhos e participação na escola.** São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado) Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica.

GALLO, M. **A parceria presente: relação família-escola numa da periferia de São Paulo.** São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado) Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica.

ISKANDAR, J. I. **Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos.** 3. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

LOMAR, T. P. **O diálogo na prática docente – A compreensão de professoras de uma escola pública do Município de São Paulo.** São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado) Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

TERAHATA, A. M. **O sentido da participação: um estudo com jovens de uma comunidade de baixa renda de São Paulo.** São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado) Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I – IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

NOME:.....

DOCUMENTO DE IDENTIDADE N°:.....

SEXO (M) (F) DATA DE NASCIMENTO:...../...../.....

INSTITUIÇÃO:.....

ENDEREÇO:.....

BAIRRO:..... CIDADE:.....

CEP:..... TELEFONE:.....

II – DADOS DA PESQUISA CIENTÍFICA

TÍTULO DO PROTOCOLO DA PESQUISA: Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Prof^ª. Dra. Heloisa Szymanski e Laudeni Alves de Andrade Duarte.

CARGO/FUNÇÃO: Prof^ª. Dra. do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação; Aluna de mestrado no mesmo programa.

UNIDADE DA PUC/SP: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação.

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE

1 – *PROPÓSITO DO ESTUDO:* Esta pesquisa tem como objetivo investigar como o fenômeno participação é compreendido no ambiente escolar por uma família (pai e mãe), por uma educadora e por uma gestora.

2 – *BENEFÍCIOS:* Este estudo poderá ajudar os pesquisadores na compreensão da relação família-escola, sob o ponto de vista da participação. O trabalho desenvolvido também poderá beneficiar os participantes deste estudo na medida em que os procedimentos adotados podem se configurar como um espaço de reflexão, tanto para os educadores como para as famílias.

3 – *PROCEDIMENTOS*: Foram feitas seis entrevistas, sendo que quatro das entrevistas foram realizadas com a Coordenadora Pedagógica e a Professora, em momentos distintos, e as outras duas entrevistas foram feitas com a família (pai e mãe) em conjunto. As entrevistas com os participantes segundo a abordagem reflexiva, em que todos têm acesso aos dados da pesquisa, as quais são sempre apresentadas e discutidas com os participantes.

4 – *RISCOS E DESCONFORTOS*: Não existem riscos ou desconfortos associados como este projeto, isto é, a probabilidade de que os participantes sofram algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo.

5 – *CONFIDENCIALIDADE*: Fica garantido aos participantes da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas as informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

- 1 – O acesso, a qualquer tempo, às informações sobre os procedimentos, os riscos e os benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para esclarecer quaisquer dúvidas.
- 2 – A salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.
3. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

V – INFORMAÇÕES DE NOME, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

Prof. Dra. Heloisa Szymanski e Laudeni Alves de Andrade Duarte

Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP

Rua Monte Alegre, 984 – Perdizes – São Paulo.

Fone: (11)3670-8527

E-mail: pedpos@pucsp.br

VI – CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu compreendo meus direitos como um participante da pesquisa e consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e por que este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo,..... dede 200...

Participante da pesquisa

Pesquisador