

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Participação na Escola: A Voz das Famílias

Mariana Costa Chazanas

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Márcia Sigrist Malavasi

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de AR - Ensino e Práticas Culturais

Campinas

2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C36p Chazanas, Mariana Costa
Participação na escola: a voz das famílias / Mariana Costa Chazanas. –
Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientadora: Maria Márcia Sigrist Malavasi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Família. 2. Escolas. 3. Participação. I. Malavasi, Maria Márcia Sigrist.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-056 /BFE

Título em inglês: Participation in schools: the family voice

Keywords: Family; Schools; Participation

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Maria Márcia Sigrist Malavasi (Orientadora)

Profª. Drª. Mara Regina Lemes de Sordi

Profª. Drª. Laura Noemi Chaluh

Profª. Drª. Agueda Bernardete Bittencourt

Profª. Drª. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Data da defesa: 24/02/2011

Programa de Pós-Graduação: Educação

e-mail: mariana.chazanas@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A Participação na Escola: a Voz das Famílias

Autor: Mariana Costa Chazanas

Orientadora: Profa Dra Maria Marcia Sigris Malavasi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Mariana Costa Chazanas e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

A todas as famílias que sonham, equipes que acreditam e crianças que, sem saber, me inspiraram a fazer este trabalho.

Agradecimentos

Minha caminhada na Universidade de Campinas iniciou-se no começo de 2008 e agora, três anos depois, vejo que não andei sozinha. Não creio haver espaço o bastante para agradecer a todos que estiveram ao meu lado nesses momentos, nem para detalhar as diversas formas pelas quais me auxiliaram nesse caminho. Início, portanto, agradecendo a Deus pela inspiração do tema, pela graça no processo e pela vitória final, e sigo listando as pessoas que, de uma forma ou de outra, merecem parte do crédito pela missão cumprida:

À minha orientadora Maria Márcia, sem a qual, por múltiplas e infinitas razões, esse trabalho teria sido completamente impossível.

A CAPES, cujo auxílio me permitiu a dedicação integral à pesquisa.

Ao pessoal das escolas pesquisadas: às equipes gestoras, que facilitaram generosamente minha entrada, abrindo suas portas e cedendo seu tempo e seu espaço; aos professores, pela boa-vontade; aos funcionários, pela recepção carinhosa e pelos muitos cafezinhos.

Às famílias entrevistadas, pela paciência de responder minhas perguntas, pela generosidade de gastar comigo seu tempo tão escasso, pela sinceridade nas respostas, pela confiança e por mais do que posso descrever aqui.

À minha família, pela vida inteira de apoio incondicional, pela escuta atenciosa, pelas risadas nas horas certas, pelas ideias, pelo amor.

Ao grupo LOED, pelas discussões, pela ajuda, pelas conversas na cantina, pela torcida, pelas críticas e ideias, por tudo que fez dessa pesquisa um trabalho mais rico.

Aos amigos que, mesmo de longe, escutaram minhas reclamações e fizeram companhia em noites insones.

A todos, minha mais sincera gratidão.

RESUMO

Este trabalho busca pesquisar as formas pelas quais as famílias participam na escola, analisando suas percepções e expectativas em relação à participação. Os dados foram levantados em quatro escolas municipais da cidade de Campinas, por meio de observação de reuniões, bem como entrevistas semi-dirigidas com famílias. A partir do material coletado, dividimos nossa análise em três eixos principais: as Razões da participação, as Estratégias e Formas como esta ocorre e, por fim, as Percepções das famílias sobre a escola. Pudemos perceber um foco do interesse das famílias nas questões estruturais da escola e na solução de problemas, considerando a participação familiar um recurso para solucionar a falta de investimento do poder público. Pudemos ver também que a participação se depara com diversos impeditivos, advindos tanto de questões sócio-econômicas quanto da postura da escola. Para as famílias que participam ativamente das reuniões na escola, esta aparece como uma aliada. Para os outros, surge como um espaço refratário à participação. Concluimos que o exercício da participação deve ser aprendido tanto pelas famílias quanto pelas equipes gestoras, sendo necessária, portanto, uma estratégia que fortaleça essas famílias para buscar as mudanças e reestruturações que tornem a escola um espaço de construção democrática.

Palavras-chave: Escola, Família, Participação

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the participation of families in the public school, analyzing the ways they participate and the families' expectations and feelings about the process. The data was collected in four municipal schools of Campinas. The methodology included the observation of meetings, and recorded interviews with the families. We found three basic categories in our analysis: the Reasons to Participate, the Strategies and the Perception the family develops about the school. Our analysis shows that the family is interested in the structural issues faced by the school, aiming to so solve the effects of the lack of public investment. It also shows that participation faces many impediments to be established. The families who actively take part in the meetings proposed by the school tend to see the institution as an ally. The others tend to see it as a space that prevents them from participating. We concluded that participation it's a process that should be learned both by the families and school managers, and that it's necessary to develop a strategy to strengthen the families, in the effort to bring the changes and transformations to make the school a democratic space.

Key words: School, Family and Participation.

SUMÁRIO

Memorial: O Início de um Caminho	13
Introdução	17
1. A Escola e a Família: Sentidos dessa Relação	25
1.2 A Função Reprodutora da Escola	25
1.2 Avaliação Participativa e a Qualidade Negociada	36
2. A Família Frente à Escola	45
2.1 Estruturas, ideias, expectativas	45
2.2 Participação: Os Múltiplos Sentidos	56
2.3 Condicionantes de Participação	62
3. Metodologia	69
3.1 Critérios de Seleção e Definição das Escolas	69
3.2 Coleta de Dados e Plano de Análise	73
3.3 Caracterização das Escolas	76
4. Análise: Espaços Possíveis, Desejados e Imprescindíveis	81
4.1 Por Que (e Para Que) Participar – Uma Busca por Resultados	82
4.2 Formas de Participação: A Luta para Entrar	90
4.2.1 Construções: A Busca pelo Grupo	90
4.2.2. Linhas Divisórias: Os Limites Para o Coletivo	96
4.3 As Duas Escolas: Percepções das Famílias	101
4.3.1 A Aliada	101
4.3.2 O Espaço Hermético	105
5. Conclusões: A Arte de Abrir Caminhos	113
6. Bibliografia	121

Memorial: O Início de um Caminho

Início esse memorial apresentando alguns dados básicos sobre minha trajetória, focando minha experiência no âmbito da escola.

Nasci em 24/03/1984, na cidade de São José dos Campos, onde residi a maior parte da minha vida. Frequentei o ensino fundamental e médio em escolas municipais e estaduais. Essa experiência foi, em minha análise posterior, rica no que se refere ao convívio com os colegas e os professores, mas pobre em relação ao aprendizado dos conteúdos disciplinares, visto que havia, em minha escola, uma grande dificuldade nessa questão. Esta era conhecida no bairro como um local aonde só se ia em última escolha, caso uma transferência não fosse possível e uma opção pelo ensino privado não fosse viável.

Por essa razão, optei por fazer um semestre de cursinho pré-vestibular, onde tive uma percepção muito aguda do contraste entre os alunos de escolas privadas e os alunos de escolas públicas – e também da carga de ideias pré-concebidas de uns em relação a outros – e, embora eu não invalide essa experiência, esses seis meses me deixaram com alguns questionamentos sobre a estrutura dos cursinhos e de suas técnicas de aprendizado. Descobri que os anos que eu passara na escola estadual não haviam me dado nem a metade dos conhecimentos de que eu necessitava para conseguir a entrada em uma universidade pública.

Havia, entretanto, um fator que me abriu algumas portas que, doutra forma, poderiam ter permanecido fechadas, e que agora, no momento atual de minha vida, conheço pelo nome de capital cultural. Desde o início de minha vida escolar, a universidade esteve presente como um sonho e uma possibilidade. Meus pais sempre atribuíram um imenso valor tanto ao conhecimento quanto à vida acadêmica e a riqueza cultural que dela pode advir, de modo que meus planos, desde o início incluíam a passagem pela faculdade. E, ironicamente, foi na faculdade que fui entender quão difícil é, para a maioria da população brasileira a realização desse sonho.

Mesmo minha experiência no ensino médio foi marcada por esse fato. Minha escola era considerada (e ainda é) uma das piores da região onde moro, mas enquanto eu estava mergulhada naquele ambiente, não a percebia como tal. Não me ocorria que a escola pudesse ser diferente, muito menos como desencadear qualquer tipo de transformação. O ensino era extremamente

fraco, e eu aproveitava os momentos das aulas para ler livros que trazia de casa. Minha família sempre estimulou a leitura, e eu comecei a montar minha biblioteca muito cedo. Ler despertou em mim o desejo de escrever, e eu escrevia poemas e pequenas histórias, que compartilhava com minha família e amigas mais íntimas. Isso me fez desenvolver a capacidade de compreensão e elaboração de texto num nível mais alto que o atingido pelos meus colegas que não dispunham de bibliotecas em suas próprias casas.

Essa habilidade foi também o que me abriu as portas da Universidade de Taubaté, onde fiz a minha graduação em Psicologia. Para uma universidade pública, meu conhecimento não chegava.

Não sei dizer exatamente em que momento comecei a refletir a respeito desse problema. A UNITAU contava com uma equipe extremamente competente de professores na área de psicologia social, pessoas que me fizeram ver que havia uma realidade para além das aparências, e que, com muito esforço, me fizeram perder um pouco da ingenuidade do olhar. Dado o caminho que eu percorrera, eu tinha uma visão meritocrática da universidade e da educação em geral, pensava que era uma questão de escolha e esforço próprio. Aprendi com esses professores que essa visão não chegava sequer a arranhar a realidade profunda que subjaz ao que eu chamava de “questão de escolha.”

Chegar a essa conclusão foi, em si, um longo caminho de construção, mas posso dizer que este iniciou naquelas aulas, com os trabalhos de psicologia escolar, comunitária e social.

Os próximos passos foram dados quando, após terminar o curso, comecei a trabalhar como professora eventual. Minha função era substituir os professores ausentes em uma escola estadual de periferia, um trabalho mais frustrante e muito mais desgastante do que eu teria imaginado. Exerci essa função por um ano, antes de decidir que precisava encontrar outra atividade. Achei que a carreira de pesquisadora poderia ser um caminho interessante, porque incluía todos os elementos que eu mais apreciava – a leitura, a escrita e o estudo.

Considereei a ideia de um retorno à psicologia, mas meu tempo na escola despertara meu interesse. Todas as discussões que eu tivera com aqueles bons professores a respeito da constituição da desigualdade, da exclusão dentro dos muros da escola, da naturalização do acesso mínimo às universidades, tudo aquilo criou vida, adquiriu sentido, tornou-se visível para mim. Pensei que, agora, depois de uma experiência prática enriquecendo a compreensão teórica, eu poderia contribuir com o conhecimento acadêmico de uma forma que antes não me teria sido

possível.

Assim, elaborei meu projeto na área da educação. O tema que mais me chamara a atenção durante aquele ano foi a importância das famílias na escola, tema no qual eu era completamente iniciante. Elaborei minha proposta focando este assunto, dispondo-me a pesquisar a relevância da participação para a construção da qualidade da escola e, mais importante, dispondo-me a construir o conhecimento teórico necessário do qual eu necessitaria para desenvolver esse trabalho.

Em uma confluência de interesses que só posso considerar providencial, minha proposta coincidiu com a decisão do grupo LOED, da FE-Unicamp, de construir um conhecimento a respeito da participação familiar e comunitária. A professora Maria Márcia Sigrist Malavasi, que se tornou minha orientadora estava, naquele momento, buscando projetos que se voltassem para essa questão, de modo que fui aprovada e ingressei no programa de mestrado da Universidade de Campinas, embora minha experiência acadêmica anterior não fosse relacionada nem a este problema, nem ao tema da Educação.

Quando iniciei as disciplinas obrigatórias para o mestrado, fiquei um pouco surpresa ao descobrir quão pouco eu sabia a respeito dos temas que mais me interessavam. Entrem em contato com autores como Bourdieu e Tragtemberg, que descortinaram um universo ainda mais profundo do que eu tinha inicialmente vislumbrado, e percebi que, mesmo considerando todas as mudanças que eu sofrera desde a época do ensino médio, minha visão continuava extremamente ingênua. As discussões em classe e as conversas com a orientadora e os professores do LOED me mostraram que havia ainda muito que aprender antes que eu pudesse realmente responder a questão que me fizera no projeto. E que a própria questão precisava também se transformar, antes de abarcar a realidade que eu pretendia explorar.

Foi por essa razão que optei por cursar as disciplinas de seminários 1 e 2, buscando construir o arcabouço teórico do qual eu necessitaria para o meu trabalho. Cursei também a disciplina de Epistemologia, buscando compreender, pelo menos em um nível mínimo, a construção do conhecimento científico. Muitos conceitos já me eram, até certo ponto, familiares, velhos conhecidos dos tempos da UNITAU. Outros eram completamente novos, e aperfeiçoaram grandemente meu aprendizado. Pude reformular alguns pontos de meu projeto e, mais importante, de minha visão a respeito da realidade que estava encontrando e que irei, posteriormente, analisar. Em outras palavras, aprendi a reformular a pergunta, e a vislumbrar uma

resposta.

No segundo ano, iniciei a coleta dos dados. As visitas às escolas e as longas conversas com pais, mães, tios e avós que encontrei nesse período acrescentaram mais nuances a esse universo que eu ainda estava descobrindo, revelando muitas dificuldades que eu já conhecia, e outras completamente diferentes da minha experiência. Além da contribuição óbvia para o corpo da pesquisa, esses momentos contribuíram para a minha formação pessoal.

A escrita final do trabalho foi outro momento de intensa reflexão, pois era a hora de, finalmente, fazer uma síntese de todos esses novos aprendizados, e apresentar uma leitura do vasto material levantado durante a coleta de dados. A todo momento surgiam novos enfoques, novas possibilidades, muitas das quais tiveram que ser deixadas de lado, por não serem parte do objetivo da pesquisa, ou por limitações de tempo e de possibilidades de abordá-las. Colocar o ponto final na última página da conclusão foi uma experiência mais angustiante do que celebrativa, pela minha aguda consciência de que ainda muito havia que ser dito.

Por tudo isso, penso que sigo ainda no início do caminho. Outros trabalhos virão, outras experiências, mais passos nessa jornada. Quando penso no ponto de partida, parece-me que o caminho até aqui foi longo, mas, por outro lado, quando olho para frente, vejo um caminho ainda mais longo em direção a um conhecimento maior, mais amplo, embora, evidentemente, nunca completo.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo pesquisar as formas pelas quais as famílias de estudantes participam da dinâmica escolar, buscando compreender suas percepções e expectativas em relação à participação.

Ao iniciarmos a pesquisa, não buscamos, em um primeiro momento, diferenciar as estratégias advindas por iniciativa das famílias daquelas que partiriam da equipe gestora e escolar. Nosso enfoque foi, antes, analisar a forma como se dava tal relação, buscando perceber até que ponto a influência da família realmente se fazia sentir nas ações da escola. Para isto, focamos nossa observação principalmente nos momentos em que as decisões eram tomadas de forma democrática, como nos Conselhos de Escola, ou debatidas entre os vários segmentos escolares, como nos casos das Comissões Próprias de Avaliação¹ (ou outros grupos e comissões específicos dos espaços visitados), sem deixar, entretanto, de considerar os modelos de participação que não se circunscreviam a esses grupos citados.

Fizemos essa opção por saber das dificuldades que teríamos para encontrar espaços de pesquisa que nos permitissem a observação desses fenômenos e, ao não restringir nossa definição de participação, pudemos dialogar também com as famílias que, pelas mais diversas razões, não compunham os Conselhos ou as CPAs. Mesmo assim, encontrar espaços onde pudessemos observar a interação democrática pela qual procurávamos não foi uma tarefa simples. Embora houvesse quase um consenso a respeito da relevância da participação familiar no cotidiano da escola, havia uma grande dificuldade, tanto da parte da escola quanto das próprias famílias, para construir essa relação.

Esta decorre, evidentemente, de vários fatores profundamente interiorizados. Ao pensarmos historicamente a relação das famílias com as escolas, podemos perceber uma trajetória que já vem marcada por dificuldades, iniciando pelo direito concreto e literal de se simplesmente estar naquele local. Se o acesso à escola até muito recentemente não era

¹ No decorrer desse trabalho, nos referiremos a essas comissões como CPAs. Consistem em um grupo formado por representantes de todos os segmentos escolares, tendo um caráter reflexivo, com o objetivo de significar a avaliação por meio da participação coletiva.

garantido a todas as famílias, apropriar-se do espaço como algo que lhes pertence por direito é um processo laborioso, distante da realidade vivida por muitos. Da mesma forma, existe um efeito desse processo no imaginário da equipe escolar, que se vê, muitas vezes, sem os recursos necessários para receber as famílias que desejam participar, visto ainda trazerem consigo as marcas de uma tradição autoritária e excludente.

Outra dificuldade decorre da controvérsia em torno da valoração da presença dos pais, e os mitos sobre como eles podem contribuir com a escola, e isso vem atrelado, quando não sobreposto, à questão do direito de participar. Embora em muitos momentos a escola indique desejar a contribuição dos pais, em outros existe uma tendência a se manter fechada no que diz respeito a eles. Embora tenha havido, em relação à acessibilidade ao estudo, um marcado avanço em relação a décadas passadas, autores afirmam que tal participação sofreu uma desvalorização – para alguns sistemática – da parte do Estado e das equipes escolares, apontando que:

ocupantes de postos de comando no poder executivo de diversos níveis de governo têm atribuído à qualidade supostamente distorcida das reivindicações populares responsabilidade pela falta de empenho oficial na melhoria das condições de ensino (...) [assim,] ao mesmo tempo em que se reconhece o papel que a pressão da clientela e da sociedade em geral poderia desempenhar na democratização do acesso ao conhecimento, a demanda existente é desqualificada (CAMPOS, 1991, p. 57).

Para a autora, ao mesmo tempo em que se faz uma crítica das famílias por sua ausência de participação, a sua forma de participar é desqualificada e desvalorizada pelas autoridades instituídas. Existe, assim, um paradoxo na forma como a participação é vista. Como a própria Campos (1991) afirma, existiu um protagonismo de grande relevância da participação social na luta pela acessibilidade à escola, mas, embora o papel dos grupos comunitários (com especial ênfase nas mães) tenha sido central para a garantia do acesso escolar à população como um todo, esses mesmos grupos e essas mesmas mães são vistos, muitas vezes, como pessoas desinteressadas.

Esse conflito tem um efeito muito grande na percepção dos pais sobre sua própria capacidade de participar e de influir na escola e sua visão reproduz, em diversos momentos, a visão institucional a seu respeito. A desvalorização contribui, assim, para várias distorções no

diálogo entre a escola e as famílias, criando, da parte da escola, uma imagem pré-concebida em relação à população que, como diz Freitas, tem obrigação de atender (1995), e gera um desconforto nessa mesma população em relação aos locais que lhes estão disponíveis, o que pode resultar na recusa desses espaços e na não-participação. É o que afirma Sá quando coloca que, para algumas famílias, a recusa das ofertas de participação da escola decorre de uma posição crítica em relação à instituição escolar, que as famílias denunciam como “instrumentais e desprovidas de conteúdo relevante (...) se, ao participar, o participante se arrisca a ser objeto de manipulação, então a recusa em participar não poderá deixar de ser entendida como um comportamento racional” (2001, p. 86).

Para o autor, a não-participação não se traduz necessariamente como desinteresse, mas como uma recusa em aceitar um papel desconfortável e indesejável. A escola, por outro lado, tem uma dificuldade em compreender essa recusa, atribuindo-a, na maior parte dos casos, a uma manifestação de descaso. Existe uma dificuldade em encontrar novos caminhos, mesmo que haja, da parte da equipe gestora, um desejo genuíno de solucionar o problema.

Não pretendemos colocar sobre a equipe escolar a responsabilidade por esse processo, pois esta também se encontra inserida no mesmo contexto, sujeita à mesma dinâmica social. A escola não é, em si, uma instituição naturalmente democrática, como discutiremos com maior profundidade em nosso primeiro capítulo, sendo, antes, um espaço no qual se reproduz a não-participação existente em outros âmbitos da vida social. Em outras palavras, da mesma forma que a democratização do acesso à escola envolveu um processo de luta e de resistência, a inserção nesse espaço também envolve um embate que não se dá contra a equipe gestora (embora tenha, evidentemente, um efeito nesse relacionamento), mas com a forma como a sociedade se organiza.

Apesar de todas as questões que permeiam essa relação, nossa posição é a de que a participação das famílias na escola é, fundamentalmente, um direito de que estas não podem ser privadas. A escola pertence, em última instância, a essa população, o que implica obrigatoriamente a garantia de um espaço no qual diferentes opiniões possam ser apresentadas, discutidas e valorizadas.

Essa garantia é, como apontamos, consensual – a ideia representada pela palavra

participação traz consigo uma conotação positiva, agregando, portanto, um acordo de que é necessária e desejável. Entretanto, seu significado é fluido, modificando-se de acordo com os critérios utilizados para avaliá-la. Em outras palavras, embora o termo 'participação' seja recorrente no discurso dos gestores, os sujeitos que a empregam não se referem necessariamente ao mesmo modelo de interação. É o que Sá (2001) aponta, ao dizer que “o sentido plural do conceito de participação tem permitido a sua apropriação ao serviço de agendas muito diversas e, não raras vezes, mesmo com instrumento privilegiado dos discursos e políticas mais conservadoras” (p. 70).

Essa dificuldade conceitual acaba por tornar a *participação democrática* uma questão muito complexa. Não se trata apenas de um problema da escola, mas também das próprias famílias que, quando convidadas a explicitarem de que forma gostariam de participar, sobre quais temáticas gostariam de tratar e até que ponto consideram válidas suas opiniões, apresentam uma grande variedade de opiniões, que vão desde aquelas que consideram que todos os aspectos da vida escolar devem estar abertos à sua avaliação, até aquelas outras que entendem consistir seu papel em apenas fiscalizar se a escola cumpre seus objetivos, e mesmo estes não requerem necessariamente um acordo prévio.

Todas essas indefinições afetam a maneira como se dá o esforço dos pais para participar, e da escola para proporcionar um espaço democrático, visto que os atores envolvidos nesse cenário não têm, em sua maioria, uma ideia precisa de como desenvolver esse trabalho ou de como superar as dificuldades. Entretanto, na mesma medida em que isso pode ser um entrave, também pode oferecer grandes possibilidades, pois abre um espaço para que tanto as escolas quanto as famílias construam juntas sua relação diferenciada e aprendam mutuamente a dar continuidade ao processo.

Como pudemos ver nas escolas pesquisadas, as formas pelas quais a inserção dos pais no espaço da escola teve início e as razões pelas quais se manteve apresentam uma grande variância. Progridem em ritmos diferentes, por meio de estratégias diferentes e, embora nem sempre correspondam a um modelo plenamente democrático, nem por isso deixam de ser uma tentativa de construção.

Foi a percepção desse conflito, bem como a convicção de que um diálogo entre escolas

e famílias seria um fator de grande relevância para a construção da qualidade da escola, que inspirou a execução deste trabalho. Para sua realização, buscamos uma metodologia que nos permitisse observar como se dava a participação dos pais na escola, a forma como ocorria e as motivações e expectativas que determinavam essas ações.

Para dar início à pesquisa, selecionamos quatro escolas da rede municipal de Campinas, buscando espaços nos quais pudéssemos ter exemplos de participação das famílias. As escolas foram selecionadas após uma pesquisa na base GERES², consulta junto à SME e observação das reuniões de CPAs, nas quais famílias representantes de diversas escolas municipais estavam presentes. A partir dos indicativos levantados naqueles momentos, visitamos as escolas que nos pareceram mais apropriadas até chegar à definição final dos quatro espaços onde os dados seriam coletados, denominados no decorrer da pesquisa de escolas Verde, Amarela, Azul e Branca.

Todas contavam com equipes gestoras que encorajavam aquela relação e buscavam desenvolvê-la, fosse por meio das CPAs e Conselhos, fosse por meio de espaços alternativos. Como nosso enfoque estava naquelas ações que tinham efeito nos processos decisórios da escola, dirigimos a observação principalmente para os Conselhos de Escola, por serem órgãos deliberativos, e para os encontros das Comissões. Nosso objetivo não era avaliar a condução da reunião em si, nem se ela atingia os seus propósitos, mas a forma como se dava a relação entre as famílias e os outros segmentos presentes naqueles espaços. Buscamos observar também outros momentos dessa relação, como as Reuniões de Famílias e Educadores, eventos especiais elaborados pela escola, entrada e saída de alunos e, com a permissão das partes envolvidas, até mesmo diálogos entre os gestores e os pais, por alguma convocação para discutir dificuldades das crianças.

A coleta de dados ocorreu no ano de 2009, incluindo, além das visitas e observações mencionadas, entrevistas com as famílias, para que pudéssemos acessar suas opiniões sobre esses espaços e sobre a participação em si. Nesse momento, buscamos diversificar a amostra a

2 O GERES é uma pesquisa longitudinal realizada no período de 2005 a 2008 junto a escolas da rede pública e privada, focalizando a aprendizagem nas primeiras fases do Ensino Fundamental, com o objetivo de estudar os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar. Apresentaremos mais detalhes em nosso capítulo metodológico.

ser colhida, entrevistando pais que compunham as diferentes comissões, nos casos em que essa definição se aplicava, bem como pais que não faziam parte de nenhum daqueles grupos. A entrevista consistiu em uma série de questões previamente preparadas, tendo a liberdade de introduzir outras na medida em que os pais trouxessem outros elementos para a conversa. Buscamos explorar suas opiniões a respeito da escola, das posturas que estas tinham em relação às famílias, suas opiniões sobre os modelos de participação vivenciados naquele espaço e suas próprias formas de participar.

As entrevistas com as famílias foram individuais. Todas ocorreram no espaço escolar, em uma sala isolada (geralmente a biblioteca, ou a sala de informática), nos casos em que a entrevista fora previamente agendada e esse espaço estava disponível, e duravam entre quarenta minutos e uma hora. Quando isto não era possível (principalmente nos casos em que se consultavam pais em reuniões, festas ou entradas e saídas de aluno), a entrevista foi realizada em espaços abertos (como o pátio ou o portão da escola), durando entre 10 e 40 minutos. Todas foram gravadas e transcritas posteriormente pela pesquisadora.

Ao todo, foram realizadas 51 entrevistas, sendo 12 na escola Amarela, 17 na escola Verde, 13 na escola Branca e 09 na escola Azul. Embora buscássemos manter uma uniformidade no número de entrevistas, estas variaram de acordo com a disponibilidade das famílias e necessidade dos dados complementares. A escola Verde ainda não contava com as CPAs estabelecidas, não sendo possível fazer muitas observações naquele espaço, de modo que buscamos suprir essa falta por meio das entrevistas. A escola Azul, por sua vez, contava com as reuniões quinzenais das CPAs, de forma que esses momentos foram priorizados na coleta de dados.

Mantendo nosso enfoque nas formas de participação das famílias, e levantando categorias a partir das informações encontradas nesse vasto material, delineamos três eixos de análise: Razões para se Participar, Estratégias e Formas de Relação. Buscamos, dessa forma, abarcar os aspectos que nos propusemos a investigar em nossos objetivos iniciais.

O trabalho encontra-se dividido em seis capítulos. No primeiro, fazemos uma discussão teórica, apresentando o material bibliográfico a respeito dos temas. Explicitamos nossa compreensão da escola e de sua dinâmica, além dos modelos de avaliação ali encontrados,

discutindo a forma pela qual a avaliação institucional constitui um campo que tanto pode possibilitar a participação dos segmentos escolares e da equipe gestora e docente, como impedir que esses adentrem a instituição escolar. No segundo, discutiremos as expectativas apresentadas por ambas, visto que estas interferem no tratamento dado pela escola às famílias que se apresentam com o desejo de participar, e permeiam todos os esforços e construção de estratégias nesse sentido, para então proporcionar uma reflexão breve a respeito de como a escola espera que a família se constitua na sociedade brasileira, questionando esse modelo e buscando compreender seus efeitos e ramificações.

No terceiro capítulo, explicamos os caminhos metodológicos da pesquisa, apresentando mais detalhadamente a definição dos critérios para a seleção das escolas pesquisadas, bem como os modos pelos quais nos certificamos de haver atingido nosso objetivo. Falaremos mais da coleta de dados e do contato com essas escolas, apresentando, também, com maiores detalhes sua descrição e caracterização, e a forma como foram coletados.

No quarto capítulo, faremos a descrição e a discussão dos dados levantados, buscando oferecer um quadro geral das observações e entrevistas realizadas nas quatro escolas. Trabalharemos com as categorias que emergiram da leitura e tratamento desses dados, apresentando os relatos e as falas coletadas para fundamentar nossa discussão, a partir do suporte teórico apresentado nos capítulos iniciais do trabalho.

No quinto capítulo, trataremos da conclusão, apresentando nossas considerações finais sobre todo esse percurso.

No sexto e último capítulo, apresentamos a bibliografia consultada para a elaboração desse trabalho.

1. A Escola e a Família: Sentidos dessa Relação

1.2 A Função Reprodutora da Escola

Buscaremos, no presente trabalho, oferecer uma visão de como entendemos a participação das famílias na dinâmica escolar, discutindo as formas como estas se inserem nesse espaço, as reações da escola a essa inserção e algumas considerações a respeito dos processos envolvidos nos dois movimentos, tanto o da escola em relação à família quanto o da família em relação à escola. Iniciaremos explicitando as referências que embasam nossa compreensão do espaço escolar, descrevendo a maneira pela qual o compreendemos e que sustentarão nossa discussão posterior, para então analisarmos os diferentes modos de interação que ali as famílias estabelecem.

Para discutir a escola, devemos levar em consideração seus objetivos, sua natureza e sua relação com as políticas e ideologias vigentes nos variados contextos históricos. Trataremos do tema de forma resumida, visto ser um campo muito vasto. Abordaremos, em seguida, sua posição em relação às famílias, detendo-nos, para tal, nos sistemas de avaliação e suas ideologias no contexto escolar.

Examinando a contextualização histórica que Enguita (1989) faz da escola, percebemos que seu objetivo, regras e configuração sempre mantiveram uma estreita relação com a ideologia da época, fosse como resistência, fosse – mais frequentemente – como ferramenta de manutenção a serviço da classe hegemônica. Conforme Almeida, “a forma como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento escolar reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social” (2000, p. 02).

Esse foi, segundo o autor, um dos objetivos da formulação da escola no modelo relativamente recente pelo qual a conhecemos hoje. A definição das regras regulando um sistema específico de aprendizado derivou da necessidade de se suprir algumas demandas, quais sejam, formar trabalhadores para constituir a mão-de-obra necessária ao sistema de produção, bem como solucionar uma preocupação moral com o uso possível que as crianças e jovens poderiam ter para o tempo livre de que dispunham, caso não houvesse um controle de suas tendências supostamente

naturais. Em outras palavras, nosso modelo de escola possui o papel de formar a classe trabalhadora, e a esse acrescenta o de “domesticar” os instintos de crianças que, de outra forma, poderiam prejudicar o bom andamento do sistema vigente. Dalben afirma:

A forma escolar, tal como hoje a conhecemos, tem sua origem na gênese da escola, ocorrida no final da idade Média, nos séculos XIII e XIV, quando, devido à crise do feudalismo, nasceu o moderno sistema mundial capitalista. Desde aquela época, a escola se organizou para atender às necessidades impostas pelas relações de produção vigentes no modo de produção capitalista, tornando-se excludente, pois nela permaneciam, chegando aos estudos finais, apenas aqueles que iriam ocupar as funções mais nobres. Omitia-se, porém, em relação aos demais que, enquanto permaneciam na escola, recebiam uma formação voltada para a subordinação às classes dominantes. (DALBEN, 2008, p.10.)

A escola, portanto, apresenta-se como uma instituição social com objetivos específicos relacionados ao momento histórico no qual está inserida, não podendo ser compreendida como isolada do contexto que a cerca. Janela (2007), ao referir-se a pesquisas elaboradas na área da Sociologia da Educação, confirmou a tendência de muitos pensadores (principalmente Bourdieu) de referir-se à escola como um “lugar de disseminação de um projeto cultural e identitário originado e controlado pelo Estado – um Estado capitalista e muitas vezes um Estado também autoritário” (JANELA, 2007, p. 6). Ora, se a sociedade atual se mantém alicerçada na exploração – como apontam inúmeros autores, entre os quais se incluem os mencionados acima - surge a necessidade de mecanismos que colaborem para sua manutenção, tanto no sentido de proporcionar à classe hegemônica condições de manter seu *status*, como no de possibilitar que a classe submetida não se rebele contra a condição que lhe é imposta, criando, nas palavras de Almeida, “as disposições, sensibilidades e habilidades sociais (...) tão significativas para a estratificação social” (ALMEIDA, 2000, p. 03).

A escola se constitui em um desses mecanismos. A construção das sensibilidades que a autora aponta decorre da reprodução, dentro da escola, dessa lógica de dominação. Sua própria composição reproduz as relações de trabalho com toda a sua lógica de submissão e subordinação e, assim, a escola apresenta-se, muitas vezes com o objetivo, mais ou menos declarado (questão que varia de acordo com o contexto) de cumprir a função acima descrita – definir papéis sociais e fazer com que eles sejam cumpridos (TRAGTENBERG, 1982).

Entretanto, sabemos que a escola não é, em absoluto, a única responsável pela manutenção da dominação entre as classes. Sua relação com as outras instituições, e com a

sociedade em si, é dialética: ao mesmo tempo em que transforma, é transformada e, ao mesmo tempo em que mantém, é por ela mantida. Não há como diferenciar a escola da configuração social, assim como não há como dissociar essas instâncias do contexto histórico em que se inserem.

Bourdieu (1975) corrobora essa mesma lógica, apontando como um dos recursos utilizados nesse processo a aparência de neutralidade e o discurso de legitimação. Ao defender que o estudo é um meio viável de ascensão social, atribui-se a culpa da desigualdade ao indivíduo, visto que, se a escola proporciona oportunidades iguais, aqueles que não chegam a modificar sua situação real não são talentosos ou esforçados para aproveitar as possibilidades de superação oferecidas.

Ocorre que, para Bourdieu, essas oportunidades são ilusórias e, em sua concepção, desde o ingresso do aluno na escola, sua trajetória está limitada por vários entraves que não estão presentes no caso das classes dominantes. Em outras palavras, o discurso de igualdade serve apenas como disfarce de uma disparidade social. Este é um dos eixos pelos quais a escola se define, visto que, sob essa ótica, a escola tem uma dupla função: manter a estrutura e, ao mesmo tempo, ocultá-la e legitimá-la.

Em seus trabalhos, o autor indica outros mecanismos utilizados, quando afirma, por exemplo, que a relação da escola com o capital cultural trazido por cada criança contribui para mantê-las na mesma classe em que estão no momento de seu ingresso na instituição (BOURDIEU, 2001).

Detenhamo-nos um momento sobre esta ideia. O termo ‘Capital Cultural’ foi cunhado pelo autor para referir-se à herança cultural que a criança recebe da família, entendendo por esta tanto as habilidades desenvolvidas (compreendidas, posteriormente, como inclinações ou dons) quanto o domínio da simbologia e da linguagem da classe hegemônica, relativas à posse de elementos concretos que estejam relacionados à cultura (livros, quadros, etc.). A escola recebe crianças com os mais variados níveis de capital cultural, mas, ao invés de proporcionar oportunidades e recursos para que tal disparidade seja diminuída, contribui para perpetuá-la, efetuando em seu interior uma seleção das crianças que teriam ou não *potencial* para o estudo. Esse termo, ‘Potencial’, traz em si uma forma de mascarar o fato de que a desigualdade de oportunidades é atribuída ao indivíduo – no caso, a criança – e não a uma situação mais ampla e complexa. O resultado desse processo é que, ao entrar na escola, a criança já tem seu papel social

estabelecido, e nele permanecerá.

Para Bourdieu (2001), embora diferentes segmentos da sociedade percebam uma dificuldade por parte da escola em atender as suas necessidades, as queixas que são feitas diferem, de acordo com esses mesmos segmentos. Até os anos 50, as instituições escolares se mantinham estáveis, mas essa estabilidade sustentava-se num processo seletivo pelo qual uma parcela da população se mantinha longe do espaço escolar. Essa seleção, segundo o autor, tinha o poder de “persuadir aqueles que não se sentiam feitos para a Escola, de que não eram feitos para as posições que podem ser alcançadas (ou não) pela Escola, ou seja, as profissões não-manuais e, muito especialmente, as posições dirigentes no interior dessas profissões” (BOURDIEU, 1998, p 219).

A partir dessa época, porém, ocorreram grandes mudanças, sendo que uma de suas maiores consequências foi a entrada dessa classe excluída no que Bourdieu chama de “o jogo escolar”. Essa entrada teve como efeito a descoberta de que as possibilidades de libertação por meio da educação formal eram ilusórias, que o acesso ao ensino não era suficiente para garantir o êxito, e que mesmo este não era suficiente para garantir o acesso às posições privilegiadas no mercado de trabalho. Ocorreu então uma mudança na compreensão das famílias e dos alunos a respeito da escola, corroborada pelas pesquisas na área da educação. Difundiu-se a ideia de que o fracasso escolar não era uma questão de responsabilidade individual, mas de uma deficiência do sistema que deveria ser reformado (BOURDIEU, 1998). O autor busca mostrar, portanto, como a remodelação do sistema escolar acarretou uma mudança no funcionamento da exclusão que, segundo ele, ainda se mantém, mas modificado. Agora estaria diluído no tempo e, por essa razão, camuflado sob a aparência de democracia. Assim, conclui que a crise do sistema escolar advém das ações pelas quais as

contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população ao ensino secundário, e até mesmo ao ensino superior, encontram uma forma de solução. Ou, em termos mais claros, embora menos exatas, e, portanto, mais perigosas, essas disfunções são o preço a pagar para que sejam obtidos os benefícios (especificamente políticos) da democratização (BOURDIEU, 1998, p.221).

A desvalorização do diploma decorre justamente desse acesso das camadas mais baixas à educação. O autor mostra que, embora tal fenômeno seja compreensível, visto que o maior acesso aos diplomas implica um risco, real ou percebido, aos seus atuais detentores (BOURDIEU, 1998), é necessário destacar que as maiores vítimas desse processo são, justamente, a parte da

população que sofre a decepção de descobrir que o título conseguido com dificuldade não tem o valor esperado. Dessa relação decorre também a ideia de que há uma diferença intrínseca entre os alunos de classes mais altas e os de classes mais baixas, sendo que os primeiros teriam condições de “ampliar seus investimentos no bom momento e no lugar certo” (BOURDIEU, 1998, p.223), enquanto que os outros, sem acesso ao conhecimento que os primeiros possuem, não teriam condições de fazer valer seu acesso à educação. Esse conceito, somado ao de capital cultural, torna a escola tão exclusiva quanto o era no passado.

Trazemos esse conceito para nossa discussão não apenas por sua capacidade de descortinar um dos pontos relevantes da dinâmica da escola com a sociedade, mas também pela influência que possui sobre as posições que as famílias acabam por tomar frente à escola, e a percepção de seu direito de exercer ou não essa influência. Discutiremos esse aspecto com mais detalhes quando tratarmos dos condicionantes de participação. Lembramos, entretanto, a relevância que tal aspecto da hierarquia social representa para essas famílias que, muitas vezes não se sentem como possuidoras do direito de fazer alguma crítica – embora uma maior gama de recursos em outras áreas, mesmo que não necessariamente relacionadas a escolas (como experiências com sindicalismo, outras formas de ativismo ou qualquer tipo de trabalho coletivo, entre outros), possa servir para fortalecê-la quando se trata de lidar com possíveis confrontos, rompendo com a ideia de que a equipe escolar seria, por sua natureza, mais capacitada para discutir os caminhos e os rumos das escolas do que a população a que atende.

Cabe também lembrar que o conceito de capital cultural, ao ser aplicado à realidade social brasileira, apresenta algumas diferenças em relação àquela vivenciada pelo autor. Para contextualizar nossa posição, devemos levar em consideração a existência das particularidades da sociedade brasileira. Almeida (2007) aponta a necessidade de se pensar a estrutura que as relações de poder assumem no Brasil, dada a dificuldade de se definir em que consistiria a cultura de elite brasileira, e até que ponto iria sua legitimidade.

A função da escola como única legitimadora dessa mesma cultura é, para a autora, um ponto a ser questionado e, em sua concepção, faz-se necessário – antes que o conceito de capital cultural possa ser utilizado como recurso para compreender a escola brasileira – um estudo a respeito da forma como a dominação cultural aqui se estabelece.

Almeida afirma ser

especialmente notável [na literatura especializada] a ausência de uma reflexão

sobre as particularidades da organização do nosso sistema de ensino, principalmente no que diz respeito ao fato de que ele está estruturado com base em uma forte segregação econômica. Se, de saída, no que diz respeito ao ensino fundamental e médio, os jovens dos grupos mais privilegiados em termos econômicos estão destinados a escolas melhor organizadas, melhor equipadas, que dispõem de professores melhor pagos e, supõe-se, por consequência melhor preparados, o seu melhor desempenho, medido em termos de extensão da trajetória escolar ou do tipo de diploma obtido ao final desta, indica exatamente o quê? (ALMEIDA, 2007, p. 44)

Se a questão socioeconômica se mostra tão central nos processos de definição da qualidade (e extensão) da trajetória escolar, então, questiona a autora qual a necessidade do conceito de capital cultural em si? Por essa lógica, o capital cultural, na forma como o compreendemos, não seria suficiente para explicar o fenômeno, estando esse mais relacionado à capacidade das famílias de arcarem com as mensalidades de escolas consideradas como eficientes. Almeida (2007) não pretende, ao levantar esse questionamento, afirmar que o pensamento de Bourdieu não pode contribuir com uma reflexão crítica à forma de se pensar a escola brasileira, mas para que tal ocorra, é necessário um esforço para se pensar o próprio conceito apresentado pelo autor. Sua análise a respeito do nível socioeconômico e sua relevância é bem posta, especialmente se considerarmos que, atualmente, a escola pública – sendo esta a única instituição escolar acessível para a grande parte da população do país – passa por uma crise, não só de qualidade, mas também de credibilidade, ao ser considerada, com poucas exceções, inferior às instituições privadas (FREITAS, 2005, ALMEIDA, 2001).

A ideia do capital cultural insere-se em todo um construto teórico no qual a questão da dominação de classes é central, sendo elaborado para, como a autora formula, “explicar de que maneira o pior desempenho escolar (...) serve à estrutura de dominação vigente numa sociedade específica” (ALMEIDA, 2007, p. 45). Nesse sentido, a compreensão da forma pela qual essa relação se estrutura em nossa sociedade é essencial para a compreensão de suas formas de manutenção:

o conceito de capital cultural é uma ferramenta para se apreender a dimensão simbólica da luta entre os diferentes grupos sociais, para descrevê-la, para definir diferenciais de poder. Pensado na analogia com a noção marxista de capital, permite que seja contabilizado um outro tipo de patrimônio, simbólico, que, a partir daí, pode ser pensado como recurso passível de ser investido na obtenção de outros recursos. (ALMEIDA, 2007, p. 47)

Em outras palavras, para Bourdieu, a questão cultural ocupa um lugar de grande

importância nas formas pelas quais se estabelece a dominação entre classes sociais. Ao ter acesso e tomar parte na cultura considerada legítima – lembrando que essa legitimação decorre da dominação de um grupo sobre outro, sendo parte desse processo de luta e, portanto, passível de transformações – tem-se também uma maior possibilidade de ascensão social.

Ora, para os membros dos grupos já familiarizados com essa cultura, sua apropriação acontece de forma mais tranquila e facilitada do que para os outros cujo primeiro contato é feito por meio da sala de aula. É assim que a escola acaba por perpetuar a exclusão e, ao mesmo tempo, justificá-la, visto que, ao exigir os mesmos resultados no mesmo espaço de tempo de pessoas que partem de pontos diferentes de conhecimento, faz com que um dos grupos tenha que despende um esforço muito maior do que outro para receber, ao final, os mesmos créditos.

Considerando que as chances deste serão muito menores, temos então uma justificativa no âmbito pessoal para o fracasso dessas pessoas, a saber, a ideia de que certos grupos sociais simplesmente não teriam a inclinação ou o talento necessário para atingir os resultados que, para outros, são tão acessíveis.

Almeida (2007) afirma também que, a partir do momento em que a escola passa a ser considerada uma das instâncias responsáveis pela transmissão do conhecimento, em detrimento da família – até certo ponto, pelo menos – ou a esta equiparada, torna-se também uma agente de socialização, ou seja, passa a influenciar a forma como os indivíduos se inserem na sociedade. Diz a autora que a escola

transmissora do patrimônio cultural do conjunto da sociedade, mas transmitindo de fato a cultura dominante (...) dá a sua contribuição específica para a luta simbólica, impondo, ao conjunto dos grupos sociais, a cultura de um grupo social específico como cultura legítima ou, mais precisamente, aqueles princípios dignos de serem tratados como cultura e, como tal, transmitidos para as novas gerações. (ALMEIDA, 2007, p. 49)

O que a autora defende ao destacar esse ponto é que se leve em consideração a dificuldade para se determinar, na sociedade brasileira, em que exatamente consiste a cultura legítima, especialmente se consideramos que, relacionada a este problema, está a variância no valor atribuído ao diploma dentro das diferentes classes sociais. Este é, para alguns, a única forma, ou uma das únicas, de se atingir uma posição mais elevada na hierarquia social, sendo que, para outros – especialmente os que já vêm de famílias abastadas – representa apenas uma das muitas possibilidades, não sendo sequer das mais importantes. Voltaremos a essa questão, após discutir o problema da conceitualização da cultura considerada legítima e indicativa de status social.

Como Almeida aponta, as divergências quanto a essa questão não implicam uma deficiência da teoria, visto tal teoria não se fundamentar nos detalhes específicos da cultura considerada dominante, mas, sim, no fato de que ela existe. Como a autora aponta, “o esquema analítico desenvolvido (...) pretende funcionar independentemente do conteúdo concreto que cada sociedade ou cada grupo atribua a esses sistemas simbólicos em momentos precisos de sua história” (ALMEIDA, 2007, p. 47). Em outras palavras, podemos dizer que reafirma a utilidade desse conceito para compreender a escola brasileira, desde que tal conceito seja contextualizado.

A transmissão desses sistemas simbólicos acontece tanto pela família quanto pela escola. Para as crianças já imersas em um ambiente onde a cultura considerada hegemônica predomina, o sucesso escolar torna-se infinitamente mais fácil do que para outras cujo contato com esse conjunto de conhecimentos é mais reduzido. Podemos afirmar que existe, então, uma comunicação entre as duas instituições, que pode implicar tanto uma continuidade do aprendizado que a criança teve desde o início de sua vida como uma completa ruptura com os saberes que foram adquiridos em sua vida familiar³, fora da escola.

Ao detalhar o sistema de ensino brasileiro, Almeida (2007) descreve, inicialmente, o processo de universalização do ensino no país, afirmando que só muito recentemente (a partir dos anos 1990) este passou a receber mais de 90% das crianças entre sete e 14 anos. Vê-se, então, que antes desse período, uma grande parte da população ficou à margem da escola, não tendo, portanto, acesso aos conhecimentos formais ali poderia adquirir. A entrada dessa população na escola passou por vários entraves, nos quais não nos deteremos por não serem diretamente relacionados à temática que desejamos discutir, bastando-nos saber que o acesso à escola não implicou necessariamente um projeto diferenciado que lhes permitisse corrigir a defasagem construída após tanto tempo de ausência. Em outras palavras, mesmo depois do acesso à escola ter sido amplificado, as diferenças entre as escolas que atendem os diferentes grupos sociais continuaram muito presentes.

Podemos perceber, então, a importância do aspecto econômico para esta discussão, e sua relevância no que se refere a determinar o tipo de educação ao qual a criança terá acesso. Essa questão está ligada, como já mencionamos, às diferenças entre as instituições públicas e privadas, uma das características encontradas na estruturação do sistema educacional brasileiro, o que gera

3 Colocamos, aqui, a ênfase na vida familiar por estar mais intimamente relacionada ao tema deste trabalho, mas reconhecemos a importância de todos os outros aspectos da vida da criança fora do âmbito da família, como o bairro, seu círculo de amigos, etc.

um questionamento, abrindo a possibilidade de

pensar a escola pública como um espaço utilizado pelas famílias dos grupos dirigentes, em perfeito controle sobre sua reprodução, apenas para obtenção de uma espécie de verniz para consumo interno e deleite próprio, ou como um espaço que contribui, de fato, para a legitimação da estrutura de dominação (ALMEIDA, 2007, p. 51).

Embora o aspecto econômico, por si só, não seja suficiente para garantir o sucesso escolar, como outras pesquisas apontam (NOGUEIRA, 2004, por exemplo), indica ser mais provável que as famílias mais abastadas encontrem recursos que permitam a superação do fracasso. Esta pode envolver o acesso a outras formas de escolaridade – mudanças de estabelecimento escolar, busca de novas metodologias, entre outros – mas vai além dessa questão. Nogueira (2004) descreve a questão da herança, bem como o acesso dos filhos pertencentes a essas famílias a empresas de seus pais, entre outros fatores semelhantes. Em outras palavras, o acesso a posições dirigentes pode ser garantido mesmo sem a presença de títulos ou diplomas, algo que não ocorre em famílias de baixa renda.

Apesar dessa facilidade, a mesma importância é dada a duas experiências escolares marcadamente diferentes, o que contribui para a dominação de uma sobre a outra. Ao não se reconhecerem as diferenças existentes dentro do sistema escolar, que independem da escolha ou do desempenho dos alunos que ali se encontram, torna-se possível “a circulação, entre os dois segmentos, de professores e de projetos pedagógicos considerados como legítimos” (ALMEIDA, 2007, p. 52). Serve, portanto, ao propósito de ocultar essa desigualdade que é intrínseca ao sistema escolar, visto oferecer uma aparência de unidade e equidade nas oportunidades oferecidas a todos os grupos sociais. Para a autora,

o sentido dessa circulação obedece, sem dúvida, aos constrangimentos impostos pela disparidade entre os dois pólos de um sistema onde todas as qualidades são atribuídas ao segmento do setor privado considerado como de alto nível e todas as dificuldades e incompetências ao setor público na sua globalidade e a uma parte importante do setor privado. (ALMEIDA, 2007, p. 52)

Temos, assim, a ideia bem presente de que uma forma específica de educação – no caso, a oferecida pelo ensino privado – é superior à pública, sendo que o acesso a uma ou outra deriva do fator financeiro.

A autora afirma, então, a necessidade de uma maior quantidade de estudos na área para que a operacionalização do conceito de capital cultural possa ser efetivada, de forma a torná-lo

mais significativo para a realidade brasileira, visto que as linhas-guias que regem as trajetórias escolares possíveis nesse contexto específico vão além da questão da escolaridade dos pais, ou do acesso das crianças à chamada *alta cultura*.

Devemos destacar que a autora não procura, em sua reflexão, desqualificar o ideário de Bourdieu para pensar a educação. Considerando a necessidade de uma reflexão maior a respeito das especificidades da forma como o capital cultural se relaciona com a desigualdade social na sociedade brasileira, podemos afirmar que os autores convergem no que se refere ao papel da escola, na medida em que esta também contribui para o ocultamento de todos esses processos e naturalização dessas desigualdades.

A escola, entretanto, é um espaço no qual as contradições afloram, pela razão mesma de integrar tantos processos complexos e por conter, em seu interior, essa miríade de interesses em conflito constante. Cremos ser relevante fazer essa ressalva, pois não queremos, ao apontar as ideologias ali contidas, dar a entender que a reprodução acontece de forma automática, sem possibilidade de transformações. Pelo contrário, justamente por sua importância na construção da sociedade atual, torna-se um espaço no qual os conflitos se tornam muito presentes e, dessa forma, oferece também a possibilidade de reflexão e resistência.

A lógica de dominação está ligada ao sistema econômico e político e, como sistema complexo, a escola pode tanto executar o movimento de subordinação quanto o de questionamento. Mas, como recorda Freitas (2005), a resistência é feita com um preço. Colocar-se contra um movimento que, por englobar todas as instâncias sociais (visto não ser somente a escola que transmite e perpetua certa estrutura social), possui uma força imensa, exige energia e uma análise crítica constante. Opor-se à ideologia dominante não é uma tarefa simples.

Uma solução implicaria, portanto, modificar essa estrutura. Tomemos como exemplo a formulação da escola proposta por Pistrak (1981), um modelo em contraposição direta a este que se coloca a serviço da estrutura capitalista. Sua visão da escola dava-lhe como objetivo formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na reconstrução de uma sociedade que se propunha a eliminar a desigualdade entre as classes. Para que tal fosse atingido, os métodos, que até então eram usados, necessitavam de uma reformulação completa, uma mudança além de uma correção pontual. A proposta era um rompimento com a pedagogia da época e a construção de uma nova escola, com o objetivo de desenvolver a consciência política crítica, bem como um senso de coletividade e do valor do trabalho. A comunidade escolar, tendo em mente esses pontos,

organizaria sua estrutura de forma a propiciar aos alunos o maior grau possível de participação.

Desse discurso depreendemos que a escola não seria uma instituição isolada, onde se aprende para depois se agir, mas, antes, uma instituição que se faz presente na vida social, contribuindo de forma efetiva com a sociedade, durante o período de aprendizado dos alunos.

Pistrak não é o único a apontar possibilidades de resistência, e diversos autores indicam que, para que esta seja possível, é necessário que todos os envolvidos no cenário educacional participem do processo de elaboração de um novo modelo, ou, pelo menos, de uma nova forma de trabalhar com o modelo tradicional - nos casos em que uma reformulação completa não é viável. Segundo esses autores, a forma mais efetiva de se obter uma qualidade real vem da colaboração de todos, por uma série de razões que devem ser consideradas. Uma delas é o fato de que uma análise feita por pessoas que estão imersas em determinado ambiente tem maiores probabilidades de oferecer contribuições reais. Outra seria o fato de que determinações de uma instância superior não abarcaria as nuances e especificidades de cada contexto. Há que se considerar, ainda, que uma transformação na natureza da escola não poderia ser imposta, porque uma mudança destas proporções vai além da dimensão normativa.

Dessa forma, a construção de uma qualidade baseada na participação deve incluir a compreensão crítica do contexto específico no qual os participantes estão inseridos, bem como uma constante reflexão a esse respeito, tanto quanto da própria participação.

Essas possibilidades relacionam-se à forma como se dá a avaliação no interior da escola, mais especificamente a que ocorre no âmbito institucional. Esta, nas palavras de Dalben,

deve considerar a sua realidade específica (...) cada escola, enquanto instituição social, deve ser o centro das reflexões sobre si mesma, visando constante reflexão sobre o seu projeto pedagógico. Esta é outra modalidade da avaliação, denominada Avaliação Institucional (DALBEN, 2008, p.24).

Assim, o momento da avaliação institucional pode proporcionar uma abertura para que as vozes das famílias sejam ouvidas.

Ao fazer a avaliação do trabalho desenvolvido, as famílias – assim como todos os outros segmentos envolvidos nesse processo – trazem uma visão diferenciada do movimento e da qualidade escolar, muitas vezes divergindo da forma como os que nela trabalham a percebem. Esse fator pode ser uma fonte de conflitos insuperáveis, na medida em que essa percepção – muitas vezes crítica – é considerada menos válida ou relevante, ou pode ser uma oportunidade de

se construir uma relação positiva, caso a escola saiba ouvir o que as famílias trazem.

Existe, é claro, a dificuldade enfrentada pelas equipes gestoras para desenvolver esse trabalho, visto que, em muitos casos, não foram para ele preparadas. Como discutimos anteriormente, a escola não é um espaço constituído para facilitar esse encontro e a dificuldade das famílias soma-se às dificuldades dos gestores, impedindo que esse processo se desenvolva. Estão também envolvidas aqui as percepções e mitos que esses mesmos gestores têm a respeito das famílias, e de suas possibilidades de contribuição.

Discutiremos, portanto, a forma como se dão os processos avaliativos e os princípios da Avaliação Participativa, para depois nos determos sobre a percepção das famílias em relação à escola, e as diversas formas pelas quais nela se inserem.

1.2 Avaliação Participativa e a Qualidade Negociada

O conceito de avaliação é objeto de muitos estudos, nas mais variadas vertentes. É um dos temas mais discutidos e analisados na escola, atualmente, a ponto de estar, de acordo com Freitas et al (2009, p 7), no “topo das atenções”, devido ao fato de, segundo o autor, espelhar as relações que se estabelecem dentro da escola e da sala de aula, como possibilidade de reflexão ou instrumento de dominação, e todas as nuances que se inserem entre esses dois extremos. Para Sobrinho, por se tratar de um fenômeno social, a avaliação “tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diferentes dimensões (...) trata-se de manifestação complexa, constituída de múltiplas dimensões que se inter-relacionam” (2002, p. 15).

O momento de avaliação aponta, portanto, uma possibilidade de explicitação da lógica que rege as relações estabelecidas, seja ela marcada pela dominação ou pelo trabalho coletivo, tornando-as passíveis de discussão, pois a partir do momento em que se julga o trabalho efetuado e as ações pelas quais se buscou atingir os objetivos, explícitos ou não, surge a possibilidade de que se discutam questões antes ocultadas.

Devemos destacar que, ao falarmos de avaliação, referimo-nos a todos os processos nos quais a escola está envolvida, e não apenas àquele modelo de avaliação feito em sala de aula (embora este também esteja presente). Incluímos, também, os processos institucionais, em que se

inserem os mais diversos segmentos da escola, bem como a avaliação da escola por parte do Estado, sendo esta, geralmente, compartilhada com a sociedade em geral.

Embora a avaliação que mais recebe a atenção dos pesquisadores seja aquela realizada em sala de aula, existem ainda dois outros níveis nos quais ela ocorre, e com a qual a avaliação em sala se articula de forma mais ou menos visível. Um desses níveis é a avaliação institucional, realizada em cada escola pelo coletivo de elementos que nela atuam, e o outro é a regulação feita pelo Estado, ao qual, em última instância, as escolas devem responder, e de acordo com o qual pautam suas ações. Trataremos com mais detalhes desses diferentes níveis de avaliação, discutindo as formas como se desenvolvem e a relevância que assumem em seus diferentes graus de influência nos processos de planejamento e integração dos elementos que compõem a escola como um todo. Abordaremos também a inter-relação que se estabelece entre esses níveis, pois as influências do modo como se desenvolve uma forma de avaliação e a maneira pela qual seu resultado é utilizado acaba causando um efeito em cadeia no restante do processo.

Como mencionamos, existe um grande foco na avaliação em sala de aula. A respeito da avaliação, temos que estas, em seus mais diversos modelos, trazem em si uma situação onde as relações de poder se tornam relativamente explícitas, por envolverem, necessariamente, alguém que avalia e alguém (ou algo, conforme o caso) que é avaliado. Tratando-se da relação entre professor e aluno, a avaliação é perpassada pelos mais diversos elementos que podem ou não ser reconhecidos pelo professor – figura de autoridade nesse espaço – e estes se relacionam a uma realidade ampla que vai além dos muros da escola. Como Sanfelice afirma, a ação pedagógica vem atrelada às “relações contraditórias que mantém, através de múltiplas mediações, com o todo social também contraditório que o produz” (1986, p.89).

Em outras palavras, o momento da avaliação (bem como seus métodos, suas práticas, enfim, sua própria constituição) é ideologicamente carregado, embora nem sempre exista da parte dos envolvidos (tanto os professores quanto os alunos, mas também as famílias e toda a equipe escolar) uma consciência clara desse fato. Retomando Freitas, temos uma discussão a respeito da avaliação informal, sendo esta a influência, geralmente não percebida e não proposital, do imaginário do professor em relação ao aluno nos processos de avaliação e, por consequência, no tratamento que este dará à sala de aula e aos conteúdos que ensinará. Segundo o autor,

o problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno

afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com este aluno. É a relação que aprova ou reprova. A partir de alguns elementos objetivos, o professor constrói todo um processo interno de análise cuja manifestação final é a nota ou o conceito (FREITAS et al, 2009, p. 29).

O juízo formado é, em muitos casos, também referente às famílias, envolvendo a opinião que se fez a respeito de seu *status* social e o modo como se relaciona com a educação formal de seus filhos. A relação tanto com o estudante quanto com seus cuidadores, acaba sofrendo o viés desses julgamentos que não são, em muitos casos, sequer reconhecidos (MALAVAZI, 2000). Como veremos posteriormente, as práticas pedagógicas encontram-se permeadas por ideias preconcebidas a respeito das maneiras pelas quais as famílias podem agir para melhor facilitar a educação dos filhos, as quais, muitas vezes, não estão dentro do repertório cultural dessas mesmas famílias. Existe, portanto, um processo constante pelo qual tanto os alunos quanto suas famílias são avaliados, não apenas em relação ao aprendizado do estudante, mas também em múltiplos outros aspectos, desde a linguagem utilizada até os detalhes da constelação familiar.

De acordo com Freitas, a existência do juízo em si não tem uma conotação negativa – principalmente porque esta é inevitável – podendo ser reconhecida e problematizada pelo professor, abrindo, nesse caso, um espaço para crescimento e construção mútua de uma nova relação. Não é, evidentemente, uma tarefa simples, visto que as ideias preconcebidas estão profundamente entranhadas. Mesmo assim, outras formas de avaliação do trabalho pedagógico podem oferecer uma saída para essa questão, uma vez que

a avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula tem como seu contraponto dialético a avaliação global da escola (...). As relações entre esses dois níveis de avaliação são muito ricas e permitem criar um novo entendimento sobre a publicização da atividade de ensino do professor – a avaliação do professor – sob a liderança do coletivo da escola, fugindo ao entendimento corrente da mera “responsabilização” do professor e da escola por avaliação externa.” (FREITAS et al, 2009, p.31)

Esse processo ocorre no primeiro nível, na avaliação feita em sala de aula, embora a questão esteja presente também no segundo. Este seria a avaliação institucional, ou seja, a que ocorre no âmbito da escola como um todo, envolvendo seus diversos atores e segmentos. Seu objetivo é refletir e negociar, a partir da realidade vivenciada pela escola, os critérios e ações para a construção da qualidade. É um processo que requer “a adesão e o compromisso de todos os atores envolvidos com a produção da qualidade nas escolas. Eles devem exercer seu direito/dever

de participar e refletir sobre os destinos da educação“ (FREITAS et al, 2009, p.32).

Como indicamos anteriormente, um conceito de qualidade imposto poderia vir atrelado ao conformismo da escola com o *status quo* e a manutenção das desigualdades. O autor traz então a ideia de contra-regulação, ou seja, a resistência de todos os segmentos da escola a um conceito externo de qualidade, colocando o conceito de qualidade negociada, que seria, em oposição à qualidade imposta, construída a partir de discussões democráticas e abertas.

A contra-regulação seria, portanto, esse movimento de resposta a uma política pública (ou, de acordo com a especificidade de cada caso, uma imposição de qualquer outra instância superior que esteja em posição de autoridade) que venha a ser imposta. O autor ressalva, nesse momento, que não se trata de uma recusa a qualquer interferência do Estado no interior da escola, mas de uma resistência legítima a políticas que iriam de encontro ao conceito de qualidade construído de forma democrática (FREITAS, 2005). Essa construção, partindo de uma definição compartilhada e coletivamente construída de qualidade, é denominada Qualidade Negociada. Como o próprio nome indica, sustenta-se em um processo de negociação realizado entre todos os atores da escola, todos os seus segmentos.

O conceito vem de um estudo realizado por Bondioli (2004), defendendo uma construção coletiva dos indicadores de qualidade, mostrando que

os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade (...) são sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. (Bondioli, 2004, p. 18-19)

O ponto central da definição, pensamos, é a ênfase no aspecto coletivo, tanto na elaboração desses indicadores – implicando uma construção do sentido que a qualidade assume para um grupo, em uma situação específica e uma realidade que particular – quanto na estratégia para o alcance desses mesmos objetivos. Novamente, recordamos aqui a ressalva feita por Freitas (2005) quando afirma que essa construção não implica uma recusa cega de padrões colocados por outras instâncias, visto serem estes (pelo menos em teoria) elaborados para garantir que direitos historicamente conquistados sejam atingidos, e não sejam ignorados por razão de uma dificuldade maior ou menor em atingi-los. Esse conceito significa, ao contrário, uma abertura da possibilidade de uma contribuição da própria população inserida na realidade a ser modificada. A

partir dos dados de pessoas que conhecem essa realidade e de suas contribuições é que se elabora uma estratégia comum para sua superação.

Esse trabalho implica, evidentemente, a contribuição de todos os atores desse cenário, trazendo cada um a sua especificidade e sua visão de mundo, bem como suas ideias e anseios em relação ao objetivo final. Inclui, portanto, não só a equipe gestora ou docente de uma escola, mas todos os segmentos que a constituem (FREITAS et al, 2009).

Esse é o ponto mais central para o desenvolvimento de nosso trabalho, por envolver, de forma direta, as escolhas e as decisões tomadas pelas famílias. Essa participação não é algo que ocorre espontaneamente, dadas as condições da sociedade na qual atualmente nos inserimos, sendo, antes, um processo de construção. Para que ocorra, fazem-se necessários certos elementos que contribuam para sua construção, proporcionando a todos um espaço, no qual as diferentes vozes possam ser ouvidas.

Bondioli (2004) lista alguns desses elementos. O primeiro, em sua compreensão, seria sua natureza contextual e auto-reflexiva. Em outras palavras, a autora aponta que a construção de uma qualidade baseada na participação deve incluir a compreensão crítica do contexto no qual os participantes estão inseridos, bem como uma constante reflexão a respeito da própria participação. Esse tipo de dinâmica envolve um grande esforço da parte de todos os que se propõem a construí-la, visto que a participação e a reflexão não são parte integrante da compreensão atual sobre a escola.

Esse modelo é também processual, ou seja, não configura uma formulação pronta e acabada, tratando-se, antes, de um modelo feito ao longo do próprio trabalho, dialeticamente construído a partir da prática e da reflexão em constante transformação mútua.

Consideremos a inserção das famílias nesta discussão. A forma como se desenrola a relação entre família e escola depende de um esforço mútuo, mas este se relaciona, intrinsecamente, ao modo pelo qual a escola as recebe. Ao discutir a questão da maneira pela qual as secretarias de educação se relacionam com as escolas, Freitas afirma o “contraponto entre *estender o conhecimento* até alguém ou *comunicar-se* com alguém” (2005, p. 992), e cremos que essa mesma diferenciação precisa ser feita em relação à maneira como as escolas e as famílias dialogam. Lembramos que, pensando essa questão no que se refere à relação da escola com uma instância superior, o valor das diferentes vozes pode ser, realmente, discutível, dependendo da política pública em vigor, em cada momento. Entretanto, nas relações estabelecidas no espaço da

escola entre os segmentos que ali se encontram, é necessário que haja uma disposição em aceitar as contribuições de um segmento que, historicamente, vêm sendo, muitas vezes, posto de lado.

Faz-se também necessária uma disposição de se sujeitar a críticas, visto que uma participação efetivamente democrática não se constrói se não houver espaço para os questionamentos e, se analisarmos todas as questões que envolvem a forma pela qual a escola se constituiu e as divergências que existem entre esse modelo e uma escola verdadeiramente democrática, podemos afirmar que as críticas serão abundantes, principalmente da parte dos estudantes e suas famílias que, como vimos na primeira parte de nossa discussão, são as maiores prejudicadas pelas deficiências da escola atual. A aceitação desse fato depende de uma compreensão da comunidade escolar como grupo no qual todas as visões são relevantes, tanto as positivas quanto as negativas, tanto as de um segmento quanto as de outro. Nesse sentido, a própria busca da participação das famílias, sem que se censure ou se busque cercear a mensagem que estas podem trazer, é um passo na construção de uma relação mais aberta.

De acordo com Motta,

a preocupação com a participação é algo que decorre de valores democráticos, isto é, da ideia de que a sociedade ou as coletividades menores (...) são pluralistas, constituindo-se num sistema de pessoas e grupos heterogêneos, e que, por isto mesmo, precisam ter seus interesses, suas vontades e seus valores levados em conta (2003, p. 370).

Evidentemente, há que se considerar qualitativamente como essa participação ocorre. É necessário que não seja uma mera formalidade, mas um encontro real de diferentes visões de mundo. Para isso, entretanto, é necessária a disponibilidade para criar um espaço democrático onde o confronto de ideias não seja visto como um entrave para o desenvolvimento. Tal disponibilidade decorre de uma cultura que deve ser construída, uma vez que, em nossa sociedade, modelos participativos não são exatamente a norma instituída. Como indica Bauman, existe uma grande dificuldade para se constituir, na sociedade atual, um grupo coeso com objetivos comuns

essa convergência e condensação das queixas individuais em interesses compartilhados, e depois em ação conjunta, é uma tarefa assustadora, dado que as aflições mais comuns dos 'indivíduos por fatalidade' nos dias de hoje são *não-aditivas*, não podem ser 'somadas' numa 'causa comum' (...) pode-se dizer que desde o começo são moldadas de tal maneira que lhes faltam interfaces para combinar-se com os problemas das demais pessoas (BAUMAN, 2001, p. 44)

No esforço da construção dessa cultura, alguns recursos se apresentam como possibilidades de proporcionar um espaço ou ambiente no qual a participação pode ser, se não garantida, pelo menos facilitada. Um desses recursos é o Projeto Político-Pedagógico (daqui em diante denominado PPP) da escola, que, embora seja, muitas vezes, relegado a um papel meramente burocrático, traz consigo uma possibilidade muito marcante de congregar, em sua construção, as diferentes contribuições dos diversos segmentos que compõem a escola.

O documento consiste, como sabemos, nos princípios e objetivos pelos quais a ação pedagógica se norteará, bem como a descrição dessas ações em si, sendo, portanto, uma representação – pelo menos em teoria – da própria “alma” da escola e do sentido que seu trabalho assume para as pessoas que a compõem. É, como Malavasi descreve, “um grande acordo coletivo que se faz no interior da escola” (2005, p 4).

A relevância do PPP é ressaltada por Janela quando, ao expor suas reflexões a respeito de todas as dificuldades que cercam a escola pública, comenta que a construção desse documento abarca os conflitos que ocorrem num plano mais amplo e que permeiam a forma pela qual se define a escola moderna, e as influências que estas sofrem dos modelos políticos e econômicos. Diz o autor que o PPP é

um dos lugares onde frequentemente incidem muitas das reformas que os governos pretendem implementar, quer na escolaridade básica, quer na escolaridade pós-básica (...) o currículo define o que conta como “conhecimento válido” num dado momento histórico e numa sociedade específica, sendo, tal como os outros sistemas, reflexo da distribuição do poder e dos princípios de controle social (JANELA, 2007, p.4).

Se considerarmos que o PPP de uma escola determina – pelo menos em tese – as decisões administrativas e pedagógicas que esta fará, ficam claros os motivos de Janela para fazer essa afirmação. As diretrizes governamentais influenciarão a elaboração do documento na mesma medida em que influenciam a escola, ou seja, caso não ocorra um questionamento, este espelhará perfeitamente as ideologias dominantes. O problema se interliga, também, à questão já mencionada do capital cultural. Como recorda Janela (2007) a validação do conhecimento – ou sua negação - é historicamente construída, não podendo ser compreendida fora de seu contexto social. Sem a resistência, a definição hegemônica do conhecimento é a que constará no currículo e que fundamentará as ações escolares.

Uma das formas de conter esse processo é a inclusão dos diversos segmentos que

compõem a comunidade escolar para a construção do PPP, trazendo, para dentro da escola, as visões de educação que destoam desse modelo dominante. Essa construção, se feita a partir de um trabalho que abarque as diferenças existentes entre cada um dos membros da comunidade da escola, possibilita o encontro desses mesmos membros em um grupo segundo os moldes descritos acima, numa interação democrática e construtiva.

Entretanto, o que muitas vezes ocorre é um movimento no sentido contrário, com o objetivo de afastar os diferentes olhares, engessando, como diz Malavasi (2005), a discussão que poderia surgir, impedindo que aflorem visões divergentes daquela esperada pela escola. Ao dizer 'esperada', falamos de um processo que vai além de uma mera questão de intencionalidade de uma ou outra pessoa que componha a equipe gestora, mas, antes, de todo um contexto social que se reflete nas relações estabelecidas no âmago de cada instituição, e na forma como esta se coloca frente às instâncias que lhe são superiores. Não se trata de um desejo explícito da escola de calar as famílias (embora este possa estar presente), mas, em um nível mais profundo, da forma como a escola acaba por reproduzir, ainda que sem intenção, uma relação posta na sociedade atual.

É por essa razão que enfatizamos o aspecto reflexivo da construção democrática, pois esta implica um aprendizado da parte de todas as instâncias que assim se pretendem. A escola, sob essa ótica, necessita, antes de tudo, aprender a ser democrática. A construção de um projeto político-pedagógico coletivo depende do concurso dos múltiplos atores sociais envolvidos com o projeto de formação e, para isso, conforme Freitas, estes atores devem se encontrar em

espaços/tempos que favoreçam a livre-expressão de suas ideias, propiciando-lhes condições para um diálogo plural, no qual a linguagem crie formas de inteligibilidade entre eles, alimentando um pacto de qualidade que negociam à luz das necessidades sociais que pretendem atender. (FREITAS et al, 2009, p. 34)

É a partir da construção coletiva desses espaços que se desencadeiam os processos de transformação e a apropriação da escola pelas famílias e pela comunidade.

Evidentemente, há mais fatores envolvidos, e a escola não tem poder absoluto sobre as ações das famílias. Se assim fosse, não haveria questionamentos a respeito dos métodos, autoritários ou não, que surgem em sua constituição. Como veremos adiante, as famílias têm uma grande capacidade de leitura a respeito das ideias que a escola faz a seu respeito, podendo aceitá-las ou confrontá-las, ou mesmo recusar-lhes qualquer diálogo. Esse espaço de encontro é,

portanto, cheio de possíveis contradições que acabam por aflorar e podem, dependendo da forma como se conduz esse processo, fortalecer o grupo ou esvaziar as discussões, seja por um retorno ao antigo modelo, esse mais familiar, seja por uma recusa em aceitar as possibilidades de conflito.

Como mencionamos em vários momentos ao longo deste capítulo, nem sempre a recepção das famílias pela escola se dá de forma positiva. Considerando que o modo como a escola as recebe influencia a resposta daquelas, uma relação em que as duas instâncias se influenciam mutuamente, trataremos com mais detalhes de alguns dos modos pelos quais se pode dar essa relação. Discutiremos agora, a forma como escola e gestão se contrapõem, e as múltiplas tonalidades que assumem as interações entre família e escola.

2. A Família Frente à Escola

2.1 Estruturas, ideias, expectativas

Ao receber a presença das famílias, ou mesmo ao se falar sobre esta possibilidade, temos, da parte de muitas equipes gestoras e docentes, certo receio em relação aos novos modelos de interação que as famílias podem trazer para a escola. Muitos autores apontam as ideias presentes nessas equipes em relação ao que seria aceitável que as famílias fizessem, quais as formas mais apropriadas de agir e uma série de outros juízos de valor e avaliações que nem sempre passam por um crivo reflexivo, manifestando-se das mais diversas formas, desde posturas inconscientes até falas explícitas de críticas e reclamações a respeito do tema. As famílias, como dissemos, percebem esse julgamento oculto, de forma consciente ou não, e reagem a ele.

Lembramos que todos esses processos estão inseridos em um contexto social mais amplo que ambas as instituições, não sendo, portanto, uma questão de ter boa ou má vontade para se dar início a uma abertura democrática da escola. Ao se apegar a uma ideia específica do que seria uma família estruturada ou não, ambas reproduzem conceitos introjetados por meio de um longo processo construído historicamente. Fazemos, por essa razão, uma breve reconstituição histórica da formação familiar no Brasil, sem ter a pretensão de esgotar essa temática, para então comentarmos com mais detalhes sobre as expectativas que os membros da equipe escolar têm em relação às famílias.

Compreendemos a família como um sistema humano⁴ aberto no qual seus membros constituem uma unidade interdependente que, embora influenciada externamente, possui uma rede de relações extremamente fortes. Preferimos partir dessa concepção, em lugar de uma descrição mais fechada, por compreender que a forma pela qual a família se constitui varia de acordo com a época na qual se insere, e uma definição fechada implicaria a negação dessa realidade.

Ainda segundo Castilho, esse sistema sofre transformações constantes, “por fatores

4 Definindo aqui um sistema humano como um conjunto de pessoas capazes de se reconhecerem em sua singularidade, que exercem uma ação interativa com objetivos comuns. (OSÓRIO, 2002)

internos à sua história e ciclo de vida em interação com as mudanças sociais” (2003, p.1), e é nessas últimas que focaremos nossa análise. As modificações históricas ocorridas na estrutura familiar são inegáveis e têm sido ainda mais marcantes nas últimas décadas, com formulações que se diferenciam nos mais variados graus da família considerada tradicional. Da mesma forma, a função social da família tem se modificado, de acordo com a evolução temporal e as transformações sofridas pela sociedade como um todo.

Nesse capítulo, portanto, faremos uma reflexão a respeito da constituição familiar e suas transformações, buscando relacioná-las com as mudanças sofridas pela escola em sua função e estrutura.

A partir dos trabalhos de Ariès, em sua reconstituição do modelo pelo qual a criança era tratada e a forma como se integrava na sociedade nos séculos passados, podemos perceber que a ideia da infância como a conhecemos foi construída através de um longo processo. Da mesma forma, a família também apresentou outras configurações e outras funções frente ao coletivo social, de acordo com a especificidade de cada época.

Se tomarmos como exemplo a estrutura familiar da Idade Média, veremos que uma de suas principais funções era a proteção dos membros do grupo diante de uma sociedade ameaçadora. Da mesma forma, a criança era percebida de forma diferente. Se hoje a criança é, conforme Ariès, o centro em torno do qual a organização familiar se organiza, naquela época, percebemos que

o sentimento de infância não existe (...) a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem, essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia desses. (ARIÈS, 1973, p.156)

Tomando por base essa descrição, temos que as relações intrafamiliares seguiam regras e estruturas definidas de acordo com a cultura da época, com ênfase nesse aspecto de proteção e força de trabalho. Ao descrever a forma como ocorria – e as modificações sofridas – na visão da infância na sociedade europeia, Ariès aponta que essa transição vai sendo perpassada por novos conceitos, decorrentes de transformações ocorridas na própria sociedade. Para o autor,

o primeiro sentimento de infância surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei (...) preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado

sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ARIEËS, 1973, p.163)

Podemos perceber, então, que a mudança na compreensão da infância já vem relacionada à questão da educação e, mais ainda, à educação sob um aspecto moral. A íntima ligação com o aspecto religioso deve ser destacada, pois a influência da Igreja faz-se sentir, nesse momento, tanto nos ideários a respeito de como deveria ser ensinada essa disciplina, quanto na própria estrutura familiar e na definição de suas obrigações em relação à educação dos filhos.

Martíns (2003) traz a mesma ideia, ao falar da forma pela qual se deu essa estruturação na América Latina. Lembrando que a sociedade dos povos nativos se organizava diferentemente daquela descrita por Ariès em seu relato do movimento histórico europeu, consideramos ser relevante para a discussão presente analisar as formas pelas quais essa foi sendo modificada, até assumir a configuração predominante na época, através dos processos de colonização e assimilação cultural.

A autora busca questionar o que considera uma culpabilização das famílias em relação às possíveis dificuldades enfrentadas pelos estudantes em sua trajetória escolar. Em relação a esse processo, falaremos mais a seguir, focando, agora, a reconstituição histórica a respeito da formação da família segundo a “ordem ocidental europeia, de herança sanguínea e nominal, marcada pelo casamento cristão e cuja responsabilidade suprema é da educação dos filhos” (MARTÍNS, 2003, p.1), modelo ao qual, com maiores ou menores variações, a escola – e a sociedade em si – muitas vezes espera que as formações familiares busquem se adequar.

Convém lembrar que as descrições a respeito das formações familiares, ou as que foram assim denominadas⁵, advêm em grande parte de relatos de colonizadores e viajantes, sendo, portanto, imbuídos de uma visão eurocêntrica, razão pela qual devemos levar em consideração o viés presente nessas descrições. Tendo esse fato em mente, a autora descreve a organização social encontrada no Brasil no início da colonização da seguinte maneira

os relatos dos antropólogos mostram que, não raras vezes, as tribos eram compostas por uma só família, de estrutura parental, mas que também, como em caso dos povos de origem fundamentalistas religiosos como o povo guarani, o

5 Fazemos essa ressalva visto que o termo família, na forma como hoje o utilizamos, não abarcava, necessariamente os agrupamentos domésticos encontrados no Brasil antes da colonização europeia, visto que estes tendiam a assumir as mais variadas estruturas (MARTÍNS, 2003)

incesto e a relação entre parentes muito próximos já eram condenados antes mesmo da chegada do europeu, que trouxe para a América a organização familiar contratual e os valores da moral cristã e burguesa (MARTÍNS, 2003, p.2)

A influência da Igreja, apontada pela autora, bem como a formação da estrutura colonial permitiu, ou, antes, desencadeou uma assimilação do modelo europeu de modo a formatar o modelo de família nuclear, num processo pelo qual as famílias passaram a “privatizar-se em seu próprio espaço/tempo, numa ação que promove a institucionalização da família, mas que também a constrói como incapaz de, sozinha, educar os filhos e reproduzir a cultura” (MARTÍNS, 2003, p.3).

Em outras palavras, houve um duplo movimento nessa transformação sofrida pelas famílias. Ao mesmo tempo em que esta passa a ser uma instituição, também perde, pelo menos em termos de reconhecimento, a capacidade de conduzir a educação de seus membros. Essa tarefa vai sendo cada vez mais atribuída a pessoas externas a esse grupo, pertencentes, num primeiro momento, às instituições escolares (principalmente religiosas, naquele momento histórico) e, posteriormente, a outros profissionais (médicos, orientadores, psiquiatras) que, no dizer da autora, se encarregam de supervisionar a ação familiar.

Retomando Ariès, temos que a escola também passava por transformações, à medida que novos conhecimentos iam se fazendo necessários para a manutenção dos sistemas de produção que, por sua vez, também se iam modificando. Em relação aos professores, diz, num primeiro momento, que “sua missão não consistia apenas em transmitir, como mais velhos diante de companheiros mais jovens, os elementos de um conhecimento; eles deviam, além disso, e em primeiro lugar, formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir” (ARIÈS, 1973, p. 179). Essa visão da ação pedagógica tenderia a aumentar, segundo o próprio autor, nos séculos que se seguiriam. Afirmo que

a diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina. (...) os mestres tenderiam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir de um fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. (ARIÈS, 1973, p.191)

A educação, tanto no sentido de transmissão de conhecimentos quanto no da formação moral e ética, passa a ser cada vez mais um atributo de instituições externas à família. Entretanto,

como Martins aponta, esse movimento não causou necessariamente a desvalorização da família enquanto formadora, visto não ter sido, nas palavras da autora, “suficiente para extirpá-la como célula organizadora das relações sociais” (Martins, 2003, p.4). Esta continua a ser considerada um espaço de grande importância no que se refere ao desenvolvimento do caráter e das atitudes esperadas dos estudantes, até mesmo no que se refere à própria postura assumida na escola. Por outro lado, a educação para o espaço público e a preparação para o mundo do trabalho passam ser centralizada na escola, um processo que se coaduna com as modificações na estrutura de produção e das diferentes necessidades de força de trabalho:

não por acaso também, após o fortalecimento dos Estados Nacionais no século XIX, a ênfase na família decai e a ênfase na escolarização se amplia. O poder regulador do Estado sobre a infância se faz mais necessário para a reprodução contínua da sociedade civil e da força de trabalho (MARTINS, 2003, p.5).

A autora prossegue questionando a naturalização do lugar que a família ocupa na estrutura social moderna, no imaginário da população e, principalmente, da equipe escolar, apontando a dinâmica que essa questão da legitimidade, da capacidade de educar sofre, afirmando que, se a atenção é centrada em uma das instâncias, acontece em detrimento da outra:

em tempos atuais, se a retórica dessa educação é mais centrada na família, então a escola passa a ser menos valorizada ou apenas valorizada como aquela que deve adaptar-se às demandas familiares (...) se a retórica educacional estiver centrada na escolarização, então são as famílias que não sabem educar (Martins, 2003, p.6).

Esse modelo tem uma influência marcante na relação estabelecida entre pais e filhos. Conforme Nogueira, a criança “(...) significa cada vez mais, para os pais, um objeto de afeto e de preocupação, sua razão de viver, maneira de se realizar, fontes de prazer e de orgulho” (2000, p. 142). Podemos perceber, nessa definição, novamente, o contraste entre a ideia atual de infância e aquela existente no início da trajetória que acabamos de descrever. Percebemos, também, a importância atribuída à criança e, por extensão, à escola onde lhe será oferecida uma possibilidade de mobilização social.

Assim, temos aqui três diferentes processos intrinsecamente ligados entre si. Um deles é a valorização progressiva da criança e seu lugar cada vez mais importante na estruturação familiar. Outro é a valorização do espaço escolar diferenciado da família, com todos os subtextos ideológicos que esta acarreta, explicado com mais detalhes no capítulo anterior. E o terceiro seria

o desequilíbrio de poder entre estas duas instituições, pendendo ora para um lado, ora para outro, de acordo com as transformações que vão ocorrendo no sistema de produção e na sociedade na qual se inserem os atores desses processos. É sobre este terceiro elemento que nos deteremos agora, focando nosso olhar na forma pela qual se desdobra esse desequilíbrio, e as consequências que este traz para a relação entre família e escola.

Martins (2003), ao apontar a desautorização da família por parte da escola, põe em xeque uma das principais dificuldades enfrentadas nesta relação, contestando a ideia da complementaridade entre as duas instituições – sendo esta, muitas vezes, colocada pela escola como um objetivo e uma estratégia de trabalho – e sendo a escola, dessa forma, posta como um recurso para a superação das supostas defasagens encontradas na família.

A valorização dos saberes – do capital cultural, portanto – é abordada por Silveira (2009) quando afirma que, a partir de estudos sobre o tema, pode concluir que as famílias reproduzem a concepção de que a escola detém um conhecimento maior a respeito das estratégias e metodologias educacionais e que, por esta razão, tem o direito de definir suas ações, cabendo aos pais aceitar essas decisões. Diz que “para os pais dos casos estudados, os professores são especialistas e profissionais na educação de crianças, e por isso sabem o que fazem” (SILVEIRA, 2009, p 95).

Como podemos perceber, existem diversos fatores envolvidos nessa questão, tornando a participação na escola um tema influenciado por uma miríade de concepções. A valorização da capacidade da equipe escolar em detrimento do conhecimento das famílias pode se traduzir em uma tendência de se responsabilizar a estruturação familiar pelos entraves na educação do estudante, pois as questões familiares comporiam um quadro que lhes tiraria a concentração. Existe, portanto, um elemento muito forte de culpabilização, que pode levar à ideia, também amplamente disseminada, de que não existe nas famílias um interesse pela educação de seus filhos. Para a escola, a falta da família poderia ser atribuída, principalmente, ao descaso em relação ao desempenho e ao aprendizado.

Entretanto, as pesquisas mostram um quadro diferente. Esse conceito é apontado e subsequentemente questionado por Lahire, quando afirma ser essa ideia um mito,

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 fazer as coisas sem intervir. (1997, p. 334)

Ressaltamos a disparidade de poder entre as instâncias envolvidas nesse confronto. Embora as dificuldades venham de ambas as partes envolvidas, há que se admitir que, entre família e escola, na maioria das vezes é a escola que conta com maior poder. Principalmente quando se fala em espaços cedidos para a construção de um novo modelo interacional, o que se percebe é uma assimetria entre as partes envolvidas, sendo a escola detentora de uma ascendência em relação às decisões e avaliações.

Essa diferença entre as posições revela-se, também, no direito que a escola se atribui de ditar e avaliar as ações e configurações familiares, embora à família não se dê o direito de influenciar as ações escolares. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a escola critica as famílias, por vezes atribuindo dificuldades enfrentadas com os estudantes à dinâmica interna ou configuração familiar, não admite que a família se coloque em relação às práticas pedagógicas, considerando-a uma invasão de áreas específicas.

Assim, citando novamente Martins, poderíamos nos indagar o porquê da ênfase na integração entre escola e família se, conforme a autora, “as relações de poder que existem entre elas não permitem, de fato, a integração ou a convivência integradora” (2003, p.8).

Acreditamos que a questão está relacionada a essa interação pautada por desentendimentos entre as duas instituições que, de uma forma ou de outra, contribuem para a formação e a educação da criança. Ambas reiteram, em vários momentos, a necessidade de uma compreensão mútua e de uma relação mais próxima (PATTO, 1993; SÁ, 2001), mas esta, quando chega a ocorrer, se desenvolve sob toda essa herança construída em uma longa trajetória histórica, sendo, portanto, necessário um profundo trabalho de reflexão para romper com esse modelo de relacionamento. Essa reflexão, entretanto, muitas vezes não ocorre, de forma que o diálogo entre família e escola acaba frustrando ambas as partes.

Discutiremos, portanto, a relevância que essa interação assume para a escola e para as famílias. Faremos uma análise a respeito das diferentes formas pela qual esses mal-entendidos são percebidos pelas famílias, bem como as razões mais profundas para que ocorram na interação diária entre as duas instâncias.

Almeida (2000) busca, em um de seus trabalhos, investigar aspectos da relação possível entre as expectativas das famílias quanto aos espaços sociais a serem ocupados por seus filhos e a escola por eles selecionada, nos casos em que essa seleção é, por razões econômicas, possível.

Aponta, ao discutir a questão, a forma pela qual as duas instituições dialogam e exercem influência mútua, revelando a dificuldade existente nesse diálogo nas escolas públicas, quando afirma que nem sempre os anseios das famílias encontram eco na organização escolar:

[isso ocorre] pelo menos nas sociedades que dispõem de um sistema de ensino unificado, onde o Estado se apresenta como promotor de uma educação para todas as famílias, independentemente, logo, dos desejos de cada uma delas. Nesses casos, o Estado garante para o sistema educacional um grau não desprezível de autonomia também com relação às famílias que está encarregado de servir. “(ALMEIDA, 2000)

Essa questão – a quem a escola atende – está, evidentemente, relacionada ao aspecto ideológico apontado no nosso primeiro capítulo. Queremos, entretanto, destacar esse outro elemento apontado pela autora, quando revela a impossibilidade, para algumas famílias, de escolher uma escola que atenda aos seus anseios e que corresponda às suas expectativas.

Não se trata, como a própria autora diz, de uma situação generalizada. Para uma determinada classe social, a mobilidade entre uma escola e outra é parte do planejamento da educação do aluno. Entretanto, para muitas famílias, a escolha da escola pública não é apenas uma opção, mas uma necessidade, e a escola exerce – por estar assim desconectada dos desejos dos que a procuram – um grau de autonomia muito grande. Disso resulta a percepção, da parte das famílias, de que a escola não atende aos seus interesses.

Mesmo assim, com todas as dificuldades e impossibilidades que a trajetória escolar traz consigo, existe, tanto no imaginário das classes médias quanto no das classes populares, a ideia de que a escola é um caminho possível de mudança de *status* social e inserção facilitada no mercado de trabalho. Nesse sentido, a maioria das famílias atribui grande valor à educação dos filhos, pois a percebe como um dos únicos recursos disponíveis, senão o único, para uma melhoria na qualidade de vida, e oferecer à criança a chance de estudar implica oferecer a possibilidade de construção de uma vida mais confortável, uma inserção em espaços sociais melhores do que os ocupados por seus pais.

Há que se dizer que essa valorização não implica obrigatoriamente os comportamentos esperados e considerados pela escola como indicadores de valorização da educação, como a presença constante em reuniões entre famílias e educadores, acompanhamento das tarefas escolares, atendimento às possíveis chamadas ou convocações da escola. Para Pontes, essas ações são características da classe média, não podendo ser reproduzidas pela população pertencente à

chamada classe popular:

Empreender essas ações demandaria capital cultural e mesmo uma disposição econômica de que as famílias populares não dispõem. Essas famílias lidam em um espaço (...) onde a privação, a instabilidade, a segurança e a angústia impulsionam e orientam as ações” (PORTES, 2000, p.77).

Lahire faz afirmação similar, quando diz que a transmissão do capital cultural sofre influências de ordem subjetiva, relacionadas à composição familiar e às estratégias de transmissão das quais ela dispõe. Mesmo pertencendo a uma única classe social, seja essa qual for, as famílias apresentarão diferenças e individualidades que, sob uma visão mais atenciosa, mostrarão sua existência dentro do grupo mais amplo (PATTO, 1993; NOGUEIRA, 2000; ROMANELLI, 2000).

Assim, temos miríades de formas e estratégias de transmissão de capital, variando de acordo com a classe social e, dentro destas, de acordo com a família específica de que tratamos, o que leva à conclusão de que as formas pelas quais as famílias se relacionam com a escola, e os modelos de interação que com estas estabelecem assumem os mais variados matizes. O não-reconhecimento dessa variedade gera um mal-entendido entre escola e família, visto que esta, em contrapartida, também resiste à visão da escola sobre si. Conforme Nogueira,

nas camadas populares a relação com a escola é heterogênea e com frequência também contraditória, ou seja, apesar do discurso marcadamente pró-escola, não a assimilam subjetivamente, como uma disposição real para os estudos, adotando comportamentos que podem ser caracterizados de contracultura escolar (...) [apresentam] fragrantemente comportamentos de resistência à frequência escolar (NOGUEIRA, 1995, p.31).

É nesse momento que surgem também os processos de culpabilização de parte a parte, e as famílias muitas vezes acabam por aceitar a culpa que lhes é imposta, fortalecendo o senso de que a escola é, de certa forma, intocável. Os defeitos da escola são percebidos e pontuados pelas famílias, mas esta, em última instância, toma para si a maior responsabilidade pelo eventual fracasso, interiorizando o discurso de que a escola oferece para todos uma possibilidade cujo desperdício deve ser atribuído à responsabilidade individual:

a posição frequentemente assumida por aqueles que não obtiveram um certificado escolar é a de transferir para si mesmos a responsabilidade do fracasso escolar. Muito embora não poupem críticas à escola pública, ao avaliar sua própria situação, consideram-se os principais responsáveis pelo baixo nível escolar, e quanto aos resultados obtidos, os atribuem principalmente às características individuais como incompetência e desinteresse (NOGUEIRA,

2000, p. 32).

Todos esses processos implicam uma tensão nas relações entre a família e a escola, o que torna a participação e o encontro entre as duas instituições um momento pautado por confrontos. A família percebe a escola como um espaço no qual a única comunicação possível se dá pela via da submissão, sem que haja possibilidade de encontro e diálogo, e a escola compreende sua ausência como falta de interesse, o que não corresponde aos fatos. Carvalho afirma, em suas pesquisas, encontrar nas famílias uma “população interessadíssima na escola, e revoltada com fechamento a suas tentativas de participação” (1989, p.65).

Campos também denuncia, por trás desse pensamento, uma lógica de desvalorização do esforço das famílias para se apropriar de um espaço que, pelo menos no plano ideal, lhes deveria pertencer. Ao mesmo tempo em que acusam as famílias de desinteresse, busca-se desqualificar a mobilização que estas, muitas vezes, apresentam, de forma a esvaziar os sinais de que se trata, sim, de uma população interessada nos caminhos da escola. Para a autora,

essas mobilizações incidem sobre os efeitos de políticas sociais que expandem serviços à custa de seu rebaixamento a condições indignas de operação. Ao caracterizar a demanda popular por educação apenas como uma "luta por prédios", alguns autores ao mesmo tempo desconsideram a realidade aviltante das escolas frequentadas pelos filhos dos moradores de bairros pobres das cidades brasileiras e ajudam a manter invisível e muda a batalha cotidiana da população por um ensino melhor (CAMPOS, 1991, p.62).

Embora a autora, nesse momento, esteja se referindo especificamente às manifestações a respeito de reformas estruturais (e, mais exatamente, às exigências de construção de espaços físicos onde as escolas possam funcionar), o silenciamento que menciona se aplica, também, às reclamações feitas pelas famílias em relação a muitos outros aspectos do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que se culpam as famílias por não participarem, as formas de participação que estas de fato apresentam não são consideradas válidas.

Existe uma lógica mais profunda oculta nesses processos, associada à própria constituição da escola como espaço social. A escola não foi, como discutimos anteriormente, construída para ser um espaço de diálogo com a população e, como recorda Dalben,

na maioria das escolas são encontradas estruturas organizacionais que não propiciam as condições adequadas às tais práticas democráticas e avaliativas. Ou seja, os tempos e os espaços escolares não permitem a real execução das práticas democráticas e avaliativas tão comumente professadas nas escolas (2008, p. 34).

Ou seja, embora a busca pela participação democrática esteja presente num plano discursivo, não existe uma organização que permita que ela, de fato, ocorra no plano real, possibilitando que as famílias tragam para a discussão suas visões e seus questionamentos em relação à estrutura escolar. Antes, todos os seus mecanismos e estruturas concorrem para que o oposto ocorra, para que as famílias se afastem e mantenham seus pontos de vista longe das mesas de negociação.

Apple afirma ser imprescindível que se pense a escola “relacionalmente, em conexão, fundamentalmente, com as relações de dominação e exploração da sociedade mais ampla” (2000, p.31). Façamos, portanto, uma breve recapitulação das formas pelas quais a escola tem recebido as necessidades e expectativas dessa população à que atende, analisando as reais possibilidades que oferece tanto em termos de transmissão de capital cultural acumulado, quanto de possibilidade de ascensão social e transformação de vida, por serem as promessas que as camadas populares mais desejariam ver cumpridas.

Sobre esta última – a possibilidade de libertação – a imagem da escola tem sofrido duros golpes da realidade que apresenta a essas famílias, que mais e mais têm percebido as limitações da instituição. A decepção gerada pela ruptura dessa imagem tem desencadeado o que Bourdieu chamou de ‘mal-estar da escola’ (BOURDIEU, 2001, p. 219), bem como uma desvalorização crescente desse espaço, decorrente de um movimento que, embora camuflado por um discurso de igualdade e libertação, não poderia deixar de ter efeitos sobre a percepção das famílias em relação à escola, o que acaba por produzir

um número cada vez maior de indivíduos atingidos por essa espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a defender, por uma espécie de blefe permanente, diante dos outros e também de si mesmos, uma imagem de si constantemente maltratada, machucada ou mutilada (BOURDIEU, 2001, p.222).

Retomando Apple (2000), não podemos perder de vista que esses processos de exclusão têm efeitos reais sobre pessoas reais, cujas vidas e destinos dependem da ação da escola, às vezes, exclusivamente. Em que pese o discurso da participação como forma de se contrabalançar os processos descritos acima, trata-se, ainda, de despende um grande esforço para inserir num ambiente que resiste à mudança um grupo que foi historicamente considerado como nada tendo a contribuir e, como sendo, muitas vezes, culpado pelas deficiências da educação escolar. Sordi

reforça essa ideia, ao lembrar que o contexto sócio-político dos tempos atuais torna ainda mais urgente uma reflexão a respeito do tema, pois,

os tempos neoliberais aceleram os processos de tomada de decisão, encurtando os momentos de reflexão (...) Todo cuidado é pouco, pois podemos olhar e não ver o que está por perto ou mesmo vendo, desconsiderar os significados e as repercussões na vida dos homens e mulheres do nosso tempo (SORDI, 2006, p. 57).

Devemos nos perguntar, portanto, em que termos e até que ponto a escola busca abrir seus portões para a participação das famílias, e como pretende que essa relação se desenvolva.

2.2 Participação: Os Múltiplos Sentidos

Podemos perceber a existência de tensões na relação entre a escola e a família, muitas delas estruturais. A entrada das famílias no ambiente escolar, mais exatamente, nos processos decisórios da escola, poderia desencadear uma transformação nesse ambiente, pois, ao adentrar seus portões e se fazer representar, as famílias abririam a possibilidade de, no mínimo, tornar visível a exclusão e as deficiências da metodologia da escola em atendê-las. Para isso, a escola teria que, antes de tudo, receber essa participação não apenas como uma obrigação em nome de um discurso democrático, e sim como uma visão de mundo que tem todos os direitos de se fazer presente, bem como uma possibilidade real de construção coletiva.

A participação em si é vista de forma positiva por ambas as instâncias, e tanto os pais quanto a equipe escolar parecem crer que uma interação é necessária e produtiva. Entretanto, embora seja acordado o fato de a interação ser inevitável, não há um acordo, na maioria dos casos, sobre o que, exatamente, se denomina “participação”. Assim, em momentos nos quais a família se encontra satisfeita com o modo pelo qual a relação está se dando, a equipe escolar afirma ser necessário um esforço maior, e vice-versa.

Campos, em seu trabalho a respeito das mobilizações populares em prol da escola pública, afirma que

o cotidiano da escola é marcado por conflitos e incompreensões entre diretores e professores, de um lado, e pais, de outro. As tentativas de participação das mães na gestão da escola são dirigidas para os aspectos de seu funcionamento sobre os quais elas se sentem competentes: a limpeza, a ordem, a qualidade da merenda, o

cumprimento dos horários. A escola não lhes reconhece esse direito, mas cobra dos pais a assistência aos filhos em seus deveres escolares, que muitos não têm condições de oferecer, e o comparecimento às reuniões marcadas nos horários mais convenientes para os professores, reuniões que as mães percebem como autoritárias e humilhantes (CAMPOS, 1991, p. 58).

Fica clara, na fala da autora, a dissonância entre o que a escola espera e o que a família deseja, e o conflito entre ambas as expectativas e aquilo que pode, efetivamente, ser oferecido. Ao mencionar a questão das reuniões, toca um ponto nevrálgico das divergências entre família e escola, pois este momento que, para os professores, seria crucial num bom relacionamento, permitindo-lhes expor sua visão a respeito dos alunos (e, por extensão, das famílias em si) é, para as mães ouvidas pela pesquisadora, uma imposição da escola que não leva em consideração nem o aspecto prático (como a disponibilidade de tempo) nem o emocional.

Essa divergência entre o real e o esperado decorre de vários fatores, entre os quais não podemos deixar de incluir o nível socioeconômico das famílias, principalmente no que se refere à questão do tempo e da disponibilidade para exercer as formas de participação reconhecidas pela escola. A tendência de definir a participação dos pais como presença em eventos e reuniões escolares é um traço encontrado, principalmente nas classes médias, conforme bem aponta Nogueira:

analisando as relações das camadas médias com a escola (...) temos uma série de práticas de investimento escolar de famílias provenientes dessas camadas, tais como: acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos, escolha ativa do estabelecimento de ensino, contatos frequentes com os professores, ajuda regular nos deveres de casa, reforço e maximização das aprendizagens escolares, assiduidade às reuniões convocadas pela escola dos filhos, utilização do tempo extra-escolar com atividades favorecedoras de sucesso escolar, entre outras (NOGUEIRA, 2000, p. 35)

Segundo a autora, no caso das classes populares, por outro lado, esse modelo não é comum. Vianna, em seu trabalho sobre longevidade escolar no meio dessa classe, afirmou não encontrar “investimentos específicos e intencionais na carreira escolar dos filhos” (VIANNA, 1998, p.52). Cabe, embasando-nos no trabalho das autoras, perguntar por que, então, a escola não reconhece outros modelos de participação que não incluam, ou não se limitem aos elementos citados por Nogueira. É possível que essa diferença se deva à imagem idealizada que a escola pode formar da família, presumindo que esta possua o tempo e o capital cultural para investir dessa maneira na educação dos filhos, algo que muitas vezes não ocorre. Gomes, ao tratar das

reuniões entre educadores e famílias, comenta que, embora a equipe docente possa sentir-se incompreendida pelas famílias, do ponto de vista daquelas “a incompreensão e o desrespeito são bem maiores. Tão logo recebam o bilhete para que compareçam à Escola, põem-se em guarda (...) a assunção prévia da culpa deriva, parece-me, da condição de subalternidade” (GOMES, 1993, p. 86).

Conforme dito anteriormente, a relação entre a escola e a família é, em si, inevitável. Como Malavasi aponta, “os filhos introduzem na instituição a concepção de mundo existente no âmbito familiar e reproduzem, em várias situações, a imagem que os pais têm da escola” (MALAVAZI, 2000, p. 09). A autora prossegue mostrando um

movimento de interface entre os pais, os alunos e os professores. São os pais comparecendo na escola e “pedindo” ajuda ou esclarecimentos aos professores. São professores procurando pais para exigir, pedir, sugerir apoio ou responsabilidades que podem ou não ser deles. São alunos buscando junto ao professor saídas e reivindicando direitos, justos ou não, mas sempre procurando serem assistidos pedagogicamente e, muitas vezes, emocionalmente. São professores buscando alunos para, juntos ou individualmente, alcançarem seus objetivos. São filhos buscando -via escola -ser ouvidos e assistidos afetiva e emocionalmente por seus familiares (MALAVAZI, 2000, p. 284).

Em outras palavras, a influência da família na escola vai além da presença dos pais no espaço físico escolar. Temos, então, várias formas de interação, e podemos ver que nem todas incluem uma participação efetiva nos processos de decisão da escola, e que muitas não constituem uma construção crítica e coletiva do espaço escolar, mas exemplos das diferentes formas das famílias manifestarem interesse pela educação dos filhos. Ou seja, trata-se, antes, de participação na educação da criança, do que dos caminhos diretórios da escola em si.

Para muitos docentes e gestores, entretanto, esse é o modelo ideal de participação, focando o aspecto pedagógico e o auxílio que os pais podem oferecer aos filhos em casa. Avancine critica essa postura quando aponta, na equipe escolar, o que denomina “uma visão utilitária da participação da população, na forma de mão de obra gratuita ou de massa de manobra para a defesa de seus interesses corporativos, o que termina por levar a uma presença apenas episódica e acrítica dos usuários da Escola em seu interior” (1992, p. 69).

No que se refere à participação na gestão, ocorre muitas vezes um bloqueio da escola, geralmente não declarado, mas ainda assim presente, manifestando-se, por exemplo, na valorização de outros segmentos da comunidade escolar, em detrimento da voz das famílias.

Como Freitas et al (2009) apontam, ocorre um enfoque na visão dos professores e em suas percepções a respeito dos processos escolares, dando a esse segmento, por vezes, voz mais forte⁶ do que aos outros que também fazem parte da dinâmica da escola.

Não pretendemos desmerecer ou questionar a importância das contribuições que a classe docente pode dar à escola, mas apontar que, em alguns casos, a ênfase nessas vozes ocorre à custa de serem ouvidas outras opiniões. Conforme o autor, “há vida inteligente para além do professor e da professora (...). Sem o concurso do conjunto da escola, este sim, tendo que ser necessariamente reflexivo, limita-se em muito a possibilidade de transformação dos processos escolares” (FREITAS et al, 2009, p.34).

Destacamos, também, o papel da equipe gestora nesse processo. Tanto Janela (1998) quanto Paro (2001) mostram a importância que o Diretor, enquanto maior autoridade no espaço escolar, possui nos processos de democratização da escola. Para os autores, a função do Diretor é central no que se refere a determinar a forma pela qual os caminhos e relações estabelecidas no espaço escolar se darão. Paro afirma:

a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades (2001, p. 16).

Assim, temos que um dos fatores que delimitam a participação dos pais na escola é a forma pela qual a escola trata e recebe essa participação. Embora exista sempre a possibilidade de confrontos e resistência da parte dos pais (ou alunos ou quaisquer outros atores desse cenário) em oposição a uma gestão autoritária, ambos os autores enfatizam a importância da gestão quando se trata de estimular ou reprimir as tentativas de participação e contribuição.

Outro fator que impede a genuína participação das famílias é a impressão de que suas falas não são levadas a sério, sendo buscadas apenas na medida em que servem à sustentação do discurso de democracia, não chegando nunca a influenciar os processos de tomada de decisão relevante para a escola. Para Sá, essa percepção pode conduzir a um ato de resistência, de modo que se negam a contribuir com o que consideram apenas uma fachada. Nas palavras do autor,

6 Lembrando que essa visão não é hegemônica; o próprio autor refere-se afirma que “se a academia, em suas teorias, se encantou com a figura do professor, as políticas públicas, quando não se encantaram igualmente aplicando aquelas teorias, por contraste, quase o ignoraram, a não ser para medir sua influência enquanto ‘fator associado’ ao desempenho do estudante” (FREITAS et al, 2009, p.35).

(...) certos subgrupos de pais não participam exatamente porque não se identificam com as ofertas participativas que lhes são proporcionadas, aspirando a formas mais expressivas de pesar na tomada de decisão no interior das escolas em domínios para que se sintam legitimados (SÁ, 2001, p.81).

Essa resistência pode ou não ser proposital: talvez seja uma decisão consciente de não participar para não promover esse discurso falseador da realidade, ou simplesmente um desânimo, causado pela falta de consideração que recebem da parte da escola, que leva à desmotivação em participar. Motta lembra ainda que a participação na dinâmica escolar não precisa implicar uma partilha de poder, quando afirma ser “difícil avaliar até que ponto as pessoas efetivamente participam na tomada e na implementação das decisões que dizem respeito à coletividade e até que ponto são manipuladas” (2003, p.370). A percepção desse desnível entre o discurso e a realidade, caso venha a ocorrer, pode desencadear tanto a falta de participação, quanto o esvaziamento das discussões, tornando a presença das famílias na escola um mecanismo de manutenção da estrutura de poder já estabelecida.

Sá considera os dois processos uma resposta à postura da escola. Em outras palavras, trata-se, antes, de uma reação ao modo como a escola se coloca, ao “caráter restrito e instrumental que a participação dos pais assume no quadro dos discursos e das expectativas de alguns dos atores centrais no processo educativo das crianças” (SÁ, 2001, p. 81), e não a real necessidade dos pais.

Retomando a questão da gestão, temos que, em ambos os casos, os pais estão reagindo à escola, de forma que podemos afirmar que suas ações são grandemente influenciadas pela atitude do Diretor. Não pretendemos dizer que as possibilidades para o Diretor sejam ilimitadas, nem que não haja um caminho estabelecido que se espera que a escola percorra, mas apenas lembrar que as questões ideológicas que pontuamos se manifestam por meio das posturas assumidas pela equipe escolar, e que é possível romper com essa estrutura.

A função do Diretor nesse processo é essencial, pois é este o maior responsável pela coordenação e processos decisórios dentro da escola e, como tal, pode oferecer aos pais o convite à participação (bem como fazer o esforço para que esta ocorra, tomando atitudes que a facilitem⁷) ou providenciar para que esta seja dificultada ou, conforme o caso, torná-la praticamente

7 Refiro-me aqui, também, mas não me limito, àquelas atitudes práticas, como se certificar de que as reuniões ocorram em horários acessíveis, que os pais tenham conhecimento delas, etc.

impossível.

Para a escola, o ato de criticar não é necessariamente considerado um gesto participativo. Podemos notar, aqui, uma divergência entre os discursos oferecidos pela instituição, um duplo critério na forma de compreender as formas pelas quais as famílias se inserem neste espaço.

Nas palavras de Sá:

a aparente *duplicidade discursiva* (...) traduzida numa crítica aos pais que simultaneamente denuncia sua não participação (não comparecem na escola) e acusa-os de participar demais (“intrometem-se” na assiduidade docente), parece-nos traduzir uma clivagem entre as expectativas docentes e as perspectivas parentais quanto às áreas consideradas legítimas para a intervenção dos encarregados de educação na escola (2001, p.76).

Do ponto de vista dos pais, a recusa em aceitar suas posições mais críticas e contestadoras revela a falta de abertura da escola em receber sua forma de participação, o que leva a uma recusa em participar de qualquer maneira. É a resistência em fazer parte de um teatro que tem como objetivo apenas possibilitar um discurso enganoso de abertura democrática, algo que, para as famílias interessadas em participar, é profundamente frustrante.

Ao perceber a assimetria no poder decisório, estas se ressentem, perdendo, por vezes, todo o estímulo de investir nessa relação. Para a escola, conforme Malavazi (2002, p.283-284), cria-se uma “posição cômoda na medida em que o nível de questionamento sobre suas ações [é] pequeno”, mas perde-se, para ambas, a oportunidade de construir e contribuir para uma construção de um novo modelo de educação.

Se, em alguns casos, para a escola, a participação ideal seria a interferência dos pais nos processos de aprendizado do filho dentro de casa (reforçando a necessidade de estudos, de se cumprirem as tarefas dentro dos prazos, de se portarem de forma disciplinada, etc.), há que se questionar se, de fato, “serão reconhecidas como legítimas e valorizadas as práticas que questionem a escola e seus procedimentos [e se] também serão qualificadas como indicadoras de interesse as posturas mais críticas” (SÁ, 2001, p 75). Pensando esse modelo de relação no âmbito da escola em si, enquanto espaço físico de encontro de pais, professores e equipe gestora, podemos mencionar o conceito de discurso competente de Marilena Chauí, com sua clássica definição “Não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUÍ, 1981, p. 07). Em outras palavras, tanto para a família quanto para a escola, o direito estabelecido de se dar uma palavra final em relação à educação

cabe aos profissionais do ensino.

Não pretendemos, ao propor essa discussão, afirmar que não existam áreas de atuação específica para cada um dos segmentos da comunidade escolar, mas, antes, levantar um questionamento. Quando as famílias criticam a escola, indicam uma percepção de que algo ali não vai bem. Se considerarmos a avaliação desse espaço como uma construção coletiva, as queixas, bem como os seus limites, se é que aqui cabem, não poderiam ser discutidos pelo grupo?

Para essa análise, temos que considerar a questão do poder e do esforço, da parte da escola, de manter os processos decisórios dentro de sua própria esfera de influência, preferindo que a participação dos pais ocorra apenas como um apoio, ministrado no interior do lar, às questões pedagógicas da escola. É necessário, portanto, que nos detenhamos nas múltiplas formas de participar e nos vários elementos que as condicionam. Para contribuir com essa discussão, trataremos da compreensão de Paro sobre os indicativos de participação e fatores que a influenciam, tanto no âmbito interno da escola como fora desta.

2.3 Condicionantes de Participação

Paro (1992) aponta que a participação das famílias – e da comunidade escolar em si – nos processos internos da escola não depende apenas da intenção, seja dos gestores ou de qualquer outro segmento isolado, seja do Estado enquanto política pública, mas de certos elementos que podem ou não estar presentes. Segundo afirma, “não basta ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tomar-se realidade” (PARO, 1992, p. 259).

Sua análise contribui para questionar a ideia de que as famílias que não estão presentes não se interessam pela escola ou pela educação dos filhos, apontando que existem outros elementos que interferem nas possibilidades de participação⁸, bem como para oferecer um critério pelo qual analisar a atividade participativa das famílias:

é bom enfatizar que (...) estamos preocupados com a participação na tomada de decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem esta como fim, mas sim como meio, quando necessário, para a

8 O mesmo se aplica, evidentemente, a todos os segmentos da comunidade escolar.

participação propriamente dita, entendida esta como partilha do poder. Esta distinção é necessária para que não se incorra no erro comum de tomar a participação na execução como um fim em si, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (PARO, 1992, p.40).

Essa ideia encontra ecos em autores como Sá e Enguita, quando trazem o conceito de “diferentes níveis de participação” e “proporcionalidade da representação e substância da própria participação” (SÁ, 2001, p.71). Esse conceito nos permite analisar os casos em que a representatividade é mínima e não chega a influenciar os processos decisórios do que se pretende discutir. Cabem, ainda, os casos em que a participação tende a ser episódica, concentrando-se apenas em determinados momentos e em eventos muito específicos, configurando aquilo a que Enguita (1992, p. 72) denomina de “democracia para los domingos y fiestas de guardar”.

Paro (1992) analisa essas condições dividindo-as entre condicionantes internos na escola e os condicionantes externos a ela, presentes na vida da comunidade, mas não necessariamente atrelados à realidade escolar.

Quanto aos condicionantes internos, divide-os em quatro categorias principais, sendo condicionantes materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos.

Os condicionantes materiais referem-se às condições objetivas nas quais a dinâmica escolar ocorre, e aos recursos com que pode contar. Dalben lista algumas dessas condições

materiais didáticos, espaços físicos próprios, móveis e equipamentos, escassez de professores e funcionários, ou seja, recursos materiais e humanos, que permitam o desenvolvimento das práticas e relações no interior da escola. Evidentemente, o perfeito atendimento a tais condições, por si só, não garante as relações democráticas; a sua ausência, no entanto, prejudica muito o estabelecimento de tais relações (DALBEN, 2008, p. 36).

Destacamos que, embora estes sejam temas de grande relevância para a vida escolar devendo, portando, ser incluídos nas discussões entre escola e família, em muitos momentos a participação das famílias acaba sendo relegada à manutenção da infraestrutura escolar e às reformas do espaço físico. Mesmo considerando que esses espaços sofrem uma falta de atenção que em muito prejudica o trabalho escolar, Paro afirma que a ênfase neste aspecto não implica necessariamente o estabelecimento de uma relação democrática entre as duas instâncias.

Outro condicionante da participação é o aspecto institucional,

tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente,

sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 1992, p. 262)

Aqui se inserem dois pontos principais, sendo o primeiro as formas pelas quais o Diretor se coloca frente à comunidade escolar – lembrando sempre que tal forma é sustentada pela própria estrutura de seu trabalho, que nem sempre oferece grandes possibilidades de abertura, e o segundo as formas institucionais de participação, como o Conselho Escolar. Estes espaços, canais institucionalizados de participação que incluem, pelo menos em teoria, todos os segmentos da comunidade escolar, também trazem consigo possibilidades e entraves ideológicos.

Em relação ao primeiro ponto, no caso, a centralização da autoridade na pessoa do Diretor da escola, novamente citamos Dalben, quando afirma que “a distribuição hierárquica de autoridade (...) estabelece relações verticais de mando e subordinação, caracterizando um ambiente nada propício à melhor distribuição do poder, tão necessária às relações democráticas”. (2008, p. 37). Para o autor, essa relação vertical está ligada ao fato de que a definição do Diretor não é, em si, democrática, pois que esse cargo é ocupado a partir de concurso público, ocultando, dessa forma, o que o autor denomina seu caráter político (*ibid*). Esse é um fator que deve ser considerado, ao pensarmos as possibilidades de participação das famílias neste espaço.

Em relação ao segundo ponto, a saber, os canais institucionalizados de participação, destacamos que sua própria institucionalização pode acarretar certa distorção na forma como são conduzidos, visto que, dessa forma, passam a ser uma imposição. Não queremos dar a entender que esse espaço não deveria existir como tal, mas que se faz necessário um processo de reflexão constante para que não acabe por ser cooptado pela dinâmica estabelecida na instituição, esvaziando, dessa forma, as discussões e possibilidades de reflexão. Essa é uma distorção relativamente comum, principalmente no que diz respeito aos Conselhos. Como afirma Dalben,

dentro de sua contrariedade, o Conselho de Classe pode ser um mecanismo de absorção das tensões e conflitos regulando-os a favor da manutenção da estrutura vigente ou pode representar uma possibilidade de inovação, se permite a realização de potencialidades inexploradas como: a participação direta e crítica de todos os envolvidos no processo pedagógico, processos avaliadores capazes de redirecionar as práticas vigentes e alternativas de integração disciplinar visando a romper com a fragmentação do conhecimento. (DALBEN, 1992, p.12)

Cabe, portanto, uma reflexão a respeito desses espaços, sob risco de que se tornem apenas

outro local a mais onde se manifesta a mesma “tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões” (PARO, 1992, p.262).

Os condicionantes político-sociais referem-se aos interesses dos grupos dentro da escola, espaço em que se encontram e se confrontam diversos segmentos sociais, cada um trazendo consigo seus pontos de vista, suas expectativas e suas formas de se colocar frente ao espaço que se lhes apresenta. Esse confronto não constitui um problema em si, sendo, antes, um espaço de possibilidades de encontro, porque

na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência (...) como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance (PARO, 1992, p. 264)

Os condicionantes ideológicos também estão presentes, e devem ser levados em consideração. Por condicionantes ideológicos, compreendemos “todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros” (PARO, 1992, p.265).

Para compreender a influência dessas concepções no grau de participação das famílias na escola, cabe retomar nossa discussão a respeito das expectativas da escola, tanto em relação à comunidade quanto à sua posição a respeito da participação em si, visto ser a partir dessas crenças – assumidas ou não – que se oferecem os espaços possíveis de inserção na dinâmica escolar. De acordo com o autor “associada a essa descrença na participação da população e a uma concepção de participação que inclui apenas sua dimensão executiva está a ausência quase que total de qualquer previsão de rotinas ou eventos que ensejem a participação da comunidade na escola” (PARO, 2003, p. 53).

O fato de que a escola não percebe, em muitos casos, as famílias como tendo recursos ou interesse para participar, influencia suas decisões e escolhas em momentos em que essa participação poderia ser buscada com maior empenho. Partindo do princípio de que ela não se efetivará, não se buscam as condições necessárias para que as famílias possam estar presentes, o que gera e alimenta um círculo vicioso de ausência.

Em relação aos condicionantes externos ao espaço escolar, Paro aponta a questão econômico-social, os condicionantes culturais e os institucionais, aqui compreendidos como os espaços coletivos presentes e disponíveis para a população.

Os condicionantes econômico-sociais são, evidentemente, de grande importância, quando se trata de possibilitar ou impedir a participação na escola. Avancine afirma ser

extremamente restrita a quantidade mobilizável de membros das comunidades para a participação, pois conforme já registrara Kowarick (1988), um dia a dia massacrante, que compromete não só a qualidade de vida, mas a própria vida da maioria das pessoas (...) funciona, no mais das vezes, como elemento desmobilizador (1992, p.70)

As dificuldades em relação ao tempo, uma vez que a sociedade se organiza de uma forma em que a luta pela sobrevivência é a realidade vivida por grande parte da população, as possibilidades de se dispor do tempo e energia necessários para fazer esse investimento na dinâmica escolar são, em muitos casos, praticamente nulas, ou, quando não o são, requerem um esforço muito grande.

Entretanto, o próprio autor aponta:

As condições de vida da população, enquanto fator determinante da baixa participação dos usuários na escola pública, mostra-se tanto mais séria e de difícil solução quanto se atenta para o fato de que este é um problema social cuja solução definitiva escapa a medidas que se possam tomar no âmbito da unidade escolar. (PARO, 1992, p.272)

Ou seja, aponta as possibilidades que o grupo tem de encontrar caminhos coletivamente negociados para a superação, pelo menos até certo ponto, desses entraves.

Os condicionantes institucionais são os mecanismos coletivos aos quais a comunidade pode recorrer e dos quais podem fazer parte. São as associações e os centros comunitários, entre outros. Sua existência pode exercer um papel transformador na vida da comunidade, oferecendo uma possibilidade de pensar a participação e as manifestações coletivas, como pode se tornar espaço de manutenção da ordem vigente, assumindo uma posição paternalista e assistencial. Oferecem, em ambos os casos, uma possibilidade de construção coletiva que deve ser considerada, ao se pensar a cultura da comunidade em relação ao tema.

Temos, finalmente, os condicionantes culturais, que se referem à percepção que as pessoas têm sobre suas próprias possibilidades de participação e contribuição. Da mesma forma que a visão da escola sobre a comunidade influencia a criação desses espaços, a visão da comunidade sobre a escola – e sobre si mesma – também permeia suas ações de apropriação ou afastamento. O autor comenta que “numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas

formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação” (PARO, 1992, p. 277).

3. Metodologia

Este trabalho tem como objetivo pesquisar as formas pelas quais as famílias de estudantes participam da dinâmica escolar, buscando compreender suas percepções e expectativas em relação à participação.

Durante nossa coleta de dados, optamos por não diferenciar as estratégias advindas por iniciativa das famílias daquelas outras que partiriam da equipe gestora a fim de facilitar sua participação, focando, antes, nosso olhar analítico na forma como tal relação se desenvolvia. Buscamos compreender os modos como as famílias participavam das decisões tomadas em relação à escola, fossem essas referentes a reformas na infraestrutura da escola ou críticas ao currículo escolar e ao PPP. Para isto, mantivemos nossa observação nos momentos em que essas decisões eram tomadas de forma democrática, como nos Conselhos de Escola, ou debatidas entre os vários segmentos escolares, como nos casos das Comissões Próprias de Avaliação⁹, ou outros grupos e comissões específicos dos espaços visitados.

Para cumprir nosso objetivo, buscamos escolas onde o diálogo entre as famílias e as escolas fosse estimulado e ocorresse, pelo menos, em um nível inicial, para que pudéssemos obter esses dados. Assim, foi necessária, inicialmente, a definição dos critérios para a escolha dos espaços de pesquisa. Descreveremos o processo dessa escolha, para então explicitar a metodologia utilizada para a coleta de dados.

3.1 Critérios de Seleção e Definição das Escolas

Como espaço de pesquisa, foram selecionadas quatro escolas municipais de Campinas de acordo com os seguintes critérios:

1 - Ser parte da rede municipal de Campinas

⁹ No decorrer desse trabalho, nos referiremos a essas comissões como CPAs.

Estabelecemos esse critério baseando-nos no fato de que os gestores da rede municipal desta cidade afirmam desejar e desenvolver a participação das famílias nas escolas. Este esforço se traduz em políticas públicas voltadas para esse objetivo.

As escolas desta rede, à semelhança das outras escolas brasileiras, conta com o Conselho de Escola e as reuniões de famílias e educadores, apresentando, também, em alguns casos, outros grupos e comissões elaboradas para fins definidos ou pela equipe escolar ou pela comunidade em geral, de acordo com a cultura estabelecida em cada escola. A par com isso, conta também com as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), uma das políticas públicas acima citadas que, como estratégia para promover a participação oferece um espaço a ser analisado. Cada comissão é composta por representantes de todos os segmentos da escola, incluindo alunos, pais, professores, funcionários e membros da equipe gestora e apresenta-se como um espaço de participação e construção coletiva da qualidade escolar.

2- Ser parte do projeto GERES

O GERES é um projeto de pesquisa longitudinal, realizado no período de 2005 a 2008, junto a escolas da rede pública e privada (estaduais e municipais), focalizando a aprendizagem nas primeiras fases do Ensino Fundamental, com o objetivo de estudar os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar.

Por ser uma pesquisa extensa, oferece múltiplos dados a respeito da escola que, embora não se refiram especificamente à relação com a comunidade, podem complementar a pesquisa. Os outros itens da base GERES, com exceção dos questionários, não foram considerados como critério de seleção das escolas (o nível sócio-econômico, por exemplo, não foi consultado previamente, nem os dados referentes à qualidade do ensino), sendo utilizados somente para complementar a caracterização dos locais e sua análise posterior.

3- Contar com a participação dos pais nos conselhos de escola e as CPAs.

Embora a participação das famílias possa ocorrer por outros canais, esses são os espaços institucionalmente constituídos para tal, especialmente no que se refere à gestão da escola. Assim, buscamos locais nos quais a participação das famílias nos processos de gestão da escola

constituísse uma interação aberta e construtiva.

Procuramos, da forma que nos foi possível, diferenciar os níveis de participação, prestando particular atenção à instância na qual a participação ocorre, de acordo com os critérios colocados por Paro (1992). Para o autor, há uma diferença entre participação na efetuação de propostas e na elaboração destas, sendo que, embora não se desmereça o primeiro modelo, o segundo implica uma consideração maior das possibilidades de contribuição dos pais no que se refere a uma gestão democrática. Na hierarquia escolar, o Conselho de Escola é o principal órgão deliberativo, o que justifica o direcionamento de nosso olhar para a presença das famílias em sua dinâmica.

4- Contar com uma equipe gestora que estimulasse a participação.

Paro (2001) destaca a importância que o Diretor, enquanto autoridade maior no espaço escolar, possui nos processos de democratização da escola. Podemos encontrar ecos desse pensamento nas ideias colocadas por Sá (2001), quando afirma que um dos fatores que delimitam a participação dos pais na escola é a forma pela qual a escola trata e recebe essa manifestação familiar, reforçando a importância da gestão quando se trata de estimular (ou reprimir) as tentativas de aproximação e contribuição.

Assim sendo, buscamos locais onde a equipe gestora não se colocasse como um empecilho à colaboração desses pais, mas que a valorizasse e estimulasse.

Para definir as escolas de acordo com os critérios acima, utilizamo-nos de quatro fontes de dados.¹⁰

A primeira foi uma consulta à base de dados GERES, para levantar, no questionário dos pais, quais escolas apresentariam indícios de oferecer uma maior possibilidade de participação. Como mencionado, o objetivo da pesquisa GERES se refere à avaliação dos ganhos em termos de aprendizado, não tendo, portanto, um grande enfoque na relação entre comunidade e escola. Entretanto, por assumir que esta relação tem influência nos processos e na qualidade escolar, o

¹⁰ . Embora a lista possa dar a entender uma sequência de passos nos momentos de coleta, a maioria desses processos aconteceu concomitantemente, de forma que uma das fontes confirmava (ou questionava) a outra.

questionário aplicado junto às famílias e aos diretores incluía questões referentes ao assunto, e ofereceram uma possibilidade de se levantarem hipóteses a respeito dessa relação. O índice de retorno desses questionários foi um dado em si, fornecendo uma indicação de possíveis locais de pesquisa para o presente trabalho. Iniciamos por separar as escolas que obtiveram um maior retorno de nossos questionários, para depois analisar as respostas às questões que se referiam à relação entre a escola e a comunidade (referentes, principalmente, ao número de visitas feitas à escola pelos pais, e a razão delas). Buscamos, principalmente, aquelas escolas nas quais o índice de visitas fosse alto.

Evidentemente, tal critério apresenta várias limitações, de modo que os dados obtidos foram considerados apenas uma indicação preliminar. Com o objetivo de contornar tais limitações, buscamos outras fontes para confirmar as hipóteses levantadas. A segunda fonte foi a reunião de famílias integrantes das CPAs, ocorrida em outubro de 2008, no Hotel Vila Rica, em Campinas, organizado pela Secretaria Municipal de Ensino, com o objetivo de fazer um balanço das ações das CPAs no ano de 2008, uma análise do caminho percorrido e do que poderia ser melhorado para o ano seguinte. Este foi um espaço no qual representantes das diferentes escolas puderam colocar suas queixas e sugestões, oferecendo uma forma de se levantar quais escolas eram percebidas como possibilitadoras de uma participação mais ampla. Outra reunião foi feita no dia 12/12, no Hotel Solar das Andorinhas, também com o mesmo objetivo e o mesmo tema (“A Escola que Temos e a Escola que Queremos”).

Durante essas reuniões, pudemos perceber a representatividade e a participação das escolas selecionadas, sendo esta uma indicação do fortalecimento das CPAs. O dado foi confirmado posteriormente no que denominamos a terceira fonte de dados, a saber, uma entrevista com a coordenadora da SME (Secretaria Municipal de Ensino) que, por seu trabalho junto às orientadoras pedagógicas das unidades escolares, pôde oferecer indicações a respeito de quais haviam tido sucesso na organização e fortalecimento das CPAs e Conselhos Escolares. Algumas de suas sugestões tiveram que ser descartadas por não fazerem parte do projeto GERES, mas duas escolas se apresentaram como possibilidades (as escolas Azul e Verde, posteriormente confirmadas como espaço de pesquisa).

Ao final desse processo, foram selecionadas quatro escolas. Para confirmar se esses locais estavam de acordo com os critérios estabelecidos, foi feito um contato prévio com as escolas selecionadas, seguido por uma visita na qual os Diretores e as Orientadoras Pedagógicas foram

entrevistados. Consideramos esta como a etapa final do processo.

Assim, temos como espaço e objeto de pesquisa quatro escolas da rede municipal de Campinas, aqui denominadas Verde, Amarela, Branca e Azul.

Durante as entrevistas com os gestores, foram também estabelecidos os procedimentos da pesquisa que se dariam no próximo ano para a coleta dos dados. As atividades foram interrompidas, devido ao início das férias escolares, e retomadas em fevereiro de 2009, momento em que se fez um novo contato para confirmar a disponibilidade das escolas.

Aqui cabe uma observação. As escolas foram selecionadas no ano de 2008. Em 2009, porém, houve uma mudança nos quadros de pessoal, sendo que nas escolas Branca e Verde o cargo do Diretor foi ocupado por um novo profissional e, na escola Verde, o mesmo ocorreu com o cargo de OP. Neste último, o cargo só foi preenchido em abril, de modo que, durante os primeiros meses do ano, a escola ficou sem parte de sua equipe gestora. Por essa razão, as reuniões da CPA não puderam ser realizadas, visto que a Coordenação Pedagógica da escola é a responsável por estabelecê-las e conduzi-las.

Mesmo assim, optamos por manter as duas escolas como espaço de pesquisa. Fizemos essa escolha por duas razões. Na escola Verde, o Conselho de Escola é extremamente bem articulado. Além disto, a escola apresenta um quadro de participação familiar em seus processos de gestão que indica uma cultura historicamente estabelecida nesse sentido. Em outras palavras, embora não contasse com a reunião de CPAs, nem por isso deixava de ter a presença das famílias em diversos momentos da vida da escola, dado que consideramos relevante para a pesquisa.

Na escola Branca, pudemos encontrar um quadro semelhante. Isto, somado ao fato de que as CPAs estavam em processo de ser restabelecidas, tornava-a um local interessante de observação, na medida em que oferecia um retrato das estratégias empregadas pela escola para trazer as famílias. Tais situações concorreram para que mantivéssemos esses dois locais entre os espaços de observação.

3.2 Coleta de Dados e Plano de Análise

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e observações, sendo estas últimas

centradas nos momentos em que os pais estavam presentes na escola. Os principais focos de atenção foram as reuniões de CPA e Conselho de Escola, observando-se, também, quaisquer outros momentos em que ocorria uma interação entre as famílias e as escolas, mesmo que não necessariamente relacionados aos processos de gestão (como festas e eventos abertos à comunidade, entradas de alunos e reuniões de pais e professores).

Houve, também, momentos de observação de situações espontâneas, como os casos em que pais visitaram a escola por uma ou outra razão (fazer uma queixa, em um dos casos vivenciados, e atender a uma convocação para tratar de um aluno, em outro). Foram também registrados comentários oferecidos pelos professores durante intervalos, horários de lanche ou no momento da apresentação do projeto e da pesquisadora (o tema gerou algumas colocações que, embora não expressivas em termo de quantidade, certamente oferecem uma percepção sobre as opiniões a respeito do tema tratado), partindo do princípio de que

outras formas de contato podem também integrar estratégias de investigação qualitativa como conversas informais em eventos dos quais participam pessoas ligadas ao universo investigado, desde que registradas de algum modo – de preferência, no diário de campo (...). Nesse caso, trata-se de um material complementar à pesquisa e, embora não se constitua foco central da análise, participa significativamente desta (Duarte, 2002. p.146).

As entrevistas foram estruturadas de forma semi aberta, partindo de um ponto previamente definido, mas buscando deixar o entrevistado livre para conduzir, até certo ponto, o diálogo, para possibilitar uma análise das questões que emergiriam (BONI, 2005). A pauta elaborada para este momento tinha a função de elencar as questões a serem discutidas, e não de atrelar a si o desenrolar da conversa. Seu propósito era mais “trazer à consciência [da entrevistadora] as múltiplas questões e os aspectos que poderiam estar presentes na fala de cada um dos entrevistados” (PARO, 1995).

Assim, a entrevista iniciou-se a partir de uma pergunta geral referente à participação e, a partir desta, com o auxílio de perguntas e intervenções, prosseguiu de forma fluída, com o objetivo de explorar mais profundamente a visão dos entrevistados.

As questões iniciais podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- O que é participação?

- Quais são as contribuições que as famílias podem oferecer à escola? Quais são os limites para essas contribuições?
- De que forma ocorre a participação nessa escola?
- Qual o esforço da escola no sentido de desenvolver a participação? E das famílias?
- Qual é a relação da escola com a comunidade?
- Qual a relevância da participação familiar nos processos de gestão?
- Qual a sua forma de se colocar frente à escola?

As entrevistas com as famílias foram individuais. Ocorreram no espaço escolar, em uma sala isolada (geralmente a biblioteca, ou a sala de informática), nos casos em que a entrevista fora previamente agendada e esse espaço estava disponível, durando entre quarenta minutos e uma hora. Quando isto não era possível (principalmente nos casos em que se consultavam pais em reuniões, festas ou entradas e saídas de aluno), a entrevista foi realizada em espaços abertos (como o pátio ou o portão da escola), com a duração variando entre 10 e 40 minutos. Todas foram gravadas e transcritas posteriormente pela pesquisadora.

Ao todo, foram realizadas cinquenta e uma entrevista, distribuídas entre as quatro escolas, sendo 12 da escola Amarela, 17 da escola Verde, 13 na escola Branca e 9 na escola azul. Embora buscássemos manter certa uniformidade no número de entrevistas, estas variaram de acordo com a disponibilidade das famílias e, de acordo com a necessidade dos dados complementares. A escola Verde não contava com as CPAs estabelecidas ainda, e não foi possível fazer muitas observações nesse espaço, de modo que buscamos suprir esta falta por meio das entrevistas. A escola Azul, por outro lado, contava com as reuniões quinzenais das CPAs, de forma que estes momentos foram priorizados na coleta de dados

Na impossibilidade de apresentar integralmente os dados coletados, optamos por detalhar os casos mais exemplares. Buscamos indicar quais procediam de entrevistas e quais eram oriundos de observação. Quanto a esses últimos, utilizamo-nos do seguinte recurso gramatical: todos vêm dos registros efetuados nos cadernos de campo e, quando entre aspas, são citações *ipsis litteris* das falas ouvidas. Quando escritas no discurso indireto, tratam-se das sínteses feitas pela pesquisadora durante o processo de registro.

3.3 Caracterização das Escolas

ESCOLA VERDE

O primeiro contato com a escola foi feito com a vice-diretora, no final do ano de 2008. Foi retomado no início de 2009, mas a coleta de dados só teve início em meados de abril, quando a nova diretora assumiu o cargo. A partir desse momento, foram feitas visitas ao espaço escolar durante as reuniões do Conselho (incluindo aquela na qual a diretora se apresentou aos outros membros), bem como celebrações, eventos e outros momentos no cotidiano da escola. Tanto a vice-diretora quanto a diretora mostraram-se dispostas a permitir a realização da pesquisa, abrindo acesso para as visitas e entrevistas. Também disponibilizaram o acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP), permitindo-me consultá-lo sem qualquer tipo de impedimento. Essa acessibilidade pode se dever, pelo menos em parte, à grande familiaridade que a escola tem com estagiários e pesquisadores da Universidade de Campinas. Por estar localizada em bairro próximo, bem como pela fama de sua qualidade de ensino, é um local muito procurado pelos estudantes.

No que se refere ao espaço físico, podemos considerar a escola Verde uma escola pequena. Dispõe de nove salas de aula, sala de professores, laboratórios de informática, biblioteca, sala de vídeo, sala de educação física e especial e jogos pedagógicos, laboratório de ciências, uma cozinha, três banheiros (masculino e feminino) e um refeitório. Tem salas para direção e secretaria. Atende alunos do ensino fundamental nos três períodos, e alunos do EJA (entre os quais se incluem pais e familiares de estudantes) no período noturno.

A escola apresenta características de zona rural e urbana. Recebe filhos de funcionários da Unicamp residentes em outras regiões e alunos de bairros próximos, vários destes vindo da área rural. Há grande demanda de alunos com necessidades especiais, pois a escola conta com profissionais da área que oferecem atendimento especializado. No período noturno, a escola recebe alunos trabalhadores dos bairros próximos, que trabalham no comércio da região ou em chácaras e construções.

Historicamente, a presença da comunidade sempre foi muito intensa, tendo sido, em

certos momentos, mais influente em termos de poder de decisão do que a própria gestão. Segundo a vice-diretora, no início de sua gestão, os pais eram a parte majoritária do conselho da escola. Mas a presença dos pais não está necessariamente atrelada à participação no conselho, embora esta seja marcante, ocorrendo também em outros momentos no cotidiano da escola. É muito comum a presença de pais em momentos como aulas especiais, como música e educação artística, em trabalhos com as crianças para eventos, ensaiando ou auxiliando na elaboração, envolvida com reformas, entre outros. Existe também uma cultura muito forte de comissões e força-tarefa, encarregadas de resolver questões pontuais (buscar contato com o secretário da educação para discutir a falta de professores, por exemplo). Essa presença constante no espaço escolar permite às famílias um conhecimento profundo a respeito da dinâmica interna da escola, de modo que, no espaço do conselho, é comum ver pais levantando questões que abrangem desde a instalação elétrica até o uso de material pedagógico em aulas específicas.

Há, nesta escola, uma frequência maior de mobilizações iniciadas pelas próprias famílias, criando um contraste com outros espaços nos quais a iniciativa ficava, geralmente, com a equipe gestora ou com mães ou pais agindo de forma individual, para depois compartilhar os resultados de seus esforços com o resto do grupo. Na escola Verde, por outro lado, a tendência da maioria dos pais é a formação de comissões ou forças-tarefas, geralmente compostas por um grupo que pode variar de três a dez pessoas. Esses são, muitas vezes, compostos pelas mesmas pessoas (citamos aqui a presidente do conselho, que também fazia parte da CPA e de quase todas as comissões criadas no ano de 2009, por exemplo).

Quanto a CPA, esta se encontrava, até o final da coleta de dados, em um estágio inicial. Embora tenha sido estabelecida no ano de 2008, sofreu uma ruptura em 2009 devido às dificuldades com o estabelecimento da equipe gestora da escola (a diretora e a orientadora pedagógica assumiram seus cargos em meados de abril) e o processo de integração, somado às dificuldades enfrentadas durante esse ano (principalmente a greve de professores e o aumento do recesso escolar), atrasou o restabelecimento das CPAs até o final de setembro. Por essa razão, os momentos de observação se deram no espaço do conselho escolar, reuniões de docentes e educadores e eventos abertos à comunidade (festa junina e celebração do dia das mães).

A escola Azul é conhecida no bairro como uma excelente escola. Tanto os professores quanto as famílias concordam que o ambiente é diferenciado nesse aspecto, destacando-se entre as escolas próximas.

A participação da família ocorre principalmente por meio das reuniões do conselho e das CPAs, que ocorrem quinzenalmente, mas, no período em que pude observar, foram discutidas várias estratégias diferentes para ampliar esse contato. Uma das ideias, que estava em processo de planejamento quando o ano terminou, foi uma pesquisa junto à comunidade para conhecer melhor seus anseios em relação à escola.

Meu contato maior foi com a OP, uma pessoa dinâmica e carismática. As reuniões eram geralmente marcadas por brincadeiras e uma grande familiaridade entre os participantes, mesmo nos momentos em que havia discordância sobre um ou outro ponto em discussão. A maioria das reuniões era coordenada por ela e, em sua ausência, o grupo perdia um pouco da força, algo que a preocupava. Mesmo assim, mesmo em seus períodos de férias ou licença, as reuniões continuaram.

A escola conta com 09 salas de aula, uma biblioteca e um laboratório de informática, mais duas quadras poliesportivas e um pequeno playground. Um dos temas discutidos nas reuniões de Conselho e CPAs é a ampliação do espaço físico, mas até agora as reformas pretendidas não foram liberadas pela prefeitura. Atende aproximadamente 700 alunos.

O bairro no qual a escola se localiza tem boa infra-estrutura, embora o entorno necessite de melhorias. Existem terrenos nos quais se iniciou a construção de praças, mas que agora se encontram abandonadas. Atrás da escola existe um precipício que causa grande preocupação na equipe em tempos de chuva. Ao lado existe uma Igreja Católica, com a qual a escola fez uma parceria em 2008, cedendo salas para as aulas de catequese.

A escola situa-se na região sudoeste de Campinas. O bairro no qual se localiza não é extenso, mas, devido ao geo-referenciamento, a escola recebe também alunos de bairros próximos. Na época em que a foi inaugurada, em 1981, havia uma grande diferença sócio-econômica entre esses bairros, fato que desencadeou uma série de dificuldades a serem superadas pela equipe escolar. Atualmente, a situação sócio-econômica dos bairros envolvidos está bem nivelada, sendo que a população de alunos constitui-se principalmente de membros de classe média-baixa.

ESCOLA BRANCA

No caso desta escola, houve uma dificuldade para acessar as famílias, vistos não serem muitos os momentos em que estavam presentes na escola (por razões explicadas mais detalhadamente no capítulo anterior). Embora as famílias apontem a abertura do espaço físico da escola à comunidade, no ano da coleta de dados (2009) esta se encontrava fechada, devido à falta de segurança. Esse fator, somado à falta do estabelecimento da CPA e a incidentes ocorridos ao longo do ano (greve nos professores, suspensão das aulas por motivos de saúde e uma reforma na estrutura física da escola) tornaram este um ano atípico para a comunidade escolar.

Por esta razão, as entrevistas foram feitas principalmente nos dias de reunião de famílias e educadores, bem nos encontros do Conselho Escolar. Foram realizadas nove entrevistas. Iniciamos pelas entrevistas realizadas no dia 03.06, durante a reunião de pais descrita no capítulo anterior. Recordamos que a reunião deu-se de forma individual, tendo sido colocados assentos no corredor para que as famílias esperassem sua vez de encontrar-se com o educador responsável pela classe do estudante. Aproveitei esse momento para realizar as entrevistas com os pais que se dispuseram a esse diálogo e, dada a natureza da reunião, as entrevistas foram muito breves, sendo algumas interrompidas nos momentos em que os pais foram chamados para entrar na sala.

A escola localiza-se na região sul de Campinas. A comunidade não possui espaços com atividades culturais e/ou esportivas, desta forma, contam com a escola para possibilitar esse espaço, bem como para desenvolver tais atividades.

A escola funciona em três períodos, sendo o terceiro (noturno) dedicado a FUMEC. Conta com seis salas de aula. Também possui salas de vídeo, informática, biblioteca, diretoria, secretaria, sala de professores, banheiro de professores, cozinha, refeitórios, sanitários feminino e masculino, vestiário e quadras. Tem também equipamento multimídia, usado em atividades pedagógicas e eventos culturais com a comunidade. Atende aproximadamente 300 alunos.

ESCOLA AMARELA

A participação familiar nesta escola é abordada e descrita no Projeto Político Pedagógico, segundo o qual o vínculo entre comunidade e escola se dá por meio da participação nos “conselhos e APM e atendimento diário feito pela direção e equipe pedagógica quando solicitado”, nos casos dos pais que residem nos arredores, e às reuniões trimestrais com os educadores, no caso de moradores de bairros mais distantes. Essa foi a mesma conclusão a que se chegou observando esses momentos de participação. No primeiro contato com a escola, a diretora afirma que, para ver o contato da escola com as famílias, “*tem que ficar aqui sempre, porque o contato é contínuo*”. Em outros momentos, explicou que o vínculo com a comunidade se dá de duas formas diferentes: para os pais de alunos que moram no bairro, o convívio acontece com a participação nos conselhos de escola e APM e atendimento diário feito pela direção e equipe pedagógica quando solicitado por pais e responsáveis pertencentes à comunidade. Porém para os pais que vivem em bairros distantes, a participação geralmente se restringe às reuniões trimestrais da família com os educadores, ou às convocações feitas pela escola.

A escola conta com as reuniões de CPA, que ocorrem quinzenalmente sob a direção de uma professora, bem como múltiplas reuniões de comissões formadas por pais, alunos e professores, sendo estas voltadas para o planejamento de eventos esportivos e de celebrações. Pude observar algumas dessas reuniões. Alguns dos pais participam de mais de uma comissão (e muitos são membros tanto do conselho quanto das CPAs).

No aspecto físico, a escola está localizada aproximadamente a seis quilômetros do centro da cidade, recebendo alunos de diversos bairros ao redor. É composta por onze salas divididas em dois prédios, um refeitório, uma sala de informática e salas administrativas. Possui grande área externa onde estão situados uma quadra aberta, um campo de areia e um parque recreativo infantil. Possui também várias rampas de acesso. Durante o período da pesquisa, uma reforma geral estava sendo programada.

4. Análise: Espaços Possíveis, Desejados e Imprescindíveis

Para conduzir nossa análise, cremos ser necessário retomar os objetivos da pesquisa e, a partir deles, explicar as categorias levantadas durante nossa leitura e organização dos dados coletados.

Conforme discutimos nos capítulos anteriores, existem diversas formas de se compreender a participação das famílias, de analisar seus motivos e compreender as formas pelas quais ocorre. Nosso enfoque está na forma como as famílias se inserem nesse espaço e as relações que estabelecem com a equipe gestora e docente. Analisamos sua percepção a respeito dos modos pelos quais a escola os recebe e sobre os espaços que lhes estão disponíveis, quando se fala de participar. Buscamos focar a percepção das famílias em relação à escola, com o objetivo de compreender os significados e possibilidades da participação, e as estratégias de que se utilizam para sua inserção naqueles espaços.

Temos, assim, três eixos a partir dos quais analisaremos nossos dados: as Razões da participação, as Estratégias e Formas como esta ocorre e, por fim, as Percepções das famílias sobre a escola.

No primeiro eixo, buscamos compreender que sentido a participação assume para essas famílias. Buscamos, em outras palavras, entender, para que, em sua percepção, estão ali na escola, que sentido vêm na participação, e o que viria a ser participação para eles. Iniciaremos com esse ponto, pois nos ajudará a compreender melhor as razões das estratégias e das formas de participação que assumem.

No segundo eixo, discutimos as formas de relacionamento com as escolas. Diferenciamos os movimentos percebidos pelas famílias, sendo estes a Busca pelo Grupo, por meio dos canais institucionais e as comissões, e os Limites do Grupo, analisando as dificuldades enfrentadas para constituí-los e os pontos de rompimento percebidos. Discutiremos a busca pelas CPAs e pelos Conselhos e, quanto aos limites, da tendência à ação individual mesmo nos pais que participavam dos grupos e das discussões coletivas. Analisaremos também as divisões internas percebidas entre as famílias que participavam mais ativamente das reuniões e discussões ocorridas na escola e

aquelas que não estavam presentes.

Quanto ao nosso terceiro eixo de análise, trabalharemos com dois movimentos diferenciados: A Escola Como Aliada e o Espaço Fechado.

Na primeira categoria, discutimos a união entre as famílias e as escolas e a tendência de, em alguns casos, dirigir as críticas aos outros pais e de formar uma aliança com a Escola. Vemos, também, as críticas feitas a instâncias superiores, das quais dependem algumas das ações na escola, quando as famílias afirmam que a equipe escolar tem empenho em atender suas propostas, mas que as Secretarias Municipais acabam por colocar empecilhos na ação escolar. A segunda categoria refere-se às famílias que indicam que, ao não encontrar a escola aberta para a participação desejada, sentem-se desmotivadas, pois a situação reforça a ideia de que suas tentativas não surtirão efeito, resultando em posturas percebidas pela Escola como indicadoras de desinteresse.

Como podemos ver, esses três eixos encontram-se inteiramente interligados, visto ser a partir das ideias a respeito da participação que as estratégias se desenvolvem, e que as formas de relação decorrem e resultam nas diferentes ações. Iniciamos, então, com nossa discussão sobre os objetivos das famílias que vêm à escola.

4.1 Por Que (e Para Que) Participar – Uma Busca por Resultados

*Eu acho muito importante que os pais acompanhem a educação, o desenvolver dos filhos. A gente tem que acompanhar e procurar saber se nossos filhos estão aprendendo, porque o mundo aí fora abraçando só quem tem instrução (...) Minha preocupação é ele ser alguém com instrução pra enfrentar o mundo, amanhã.
(Entrevista com Pai, Escola Branca)*

*Acho a participação extremamente importante, pra mostrar pro filho que você está ali, que ele pode contar com você, e também pra professora saber que a criança não está abandonada, tem um apoio em casa e pode contar com alguma ajuda.
(Entrevista com Mãe, Escola Verde)*

Tem que vir aqui. A população deixa tudo pro poder público, mas você quer uma escola abandonada? Faz um mutirão, cada um dá cinco reais, vende rifa, qualquer coisa. É função do poder público, mas o povo tem poder e autonomia

*pra fazer, não pode esperar cair do céu.
(Entrevista com Pai, Escola Azul)*

*Eu queria saber o que eles estão fazendo com meu filho, o que meu filho não conta pra mim, eu queria ver o trabalho do professor. Eu acho assim, colocando o conhecimento em dia, assim fica melhor. No começo eu só vinha pra conversar e via muita coisa, via que as coisas não eram do jeito que eu esperava.
(Entrevista com Mãe, Escola Amarela)*

Quando convidados a falar de participação, o primeiro ponto que a maioria dos entrevistados levanta é o processo de aprendizagem dos estudantes. Como podemos ver nas falas dos pais, sua presença na escola tem como objetivo principal conhecer a estrutura da escola para poder acompanhar a educação dos filhos, ou para poder estimulá-los nos estudos. É a partir dessa motivação que buscam se inteirar dos problemas enfrentados pela escola, com o objetivo de torná-la um local mais propício para o estudo. Embora até surjam elogios para as escolas, nenhum dos pais se afirma completamente satisfeito com o nível da educação que essas oferecem; afirmam “*as coisas não eram do jeito que eu esperava,*” e indicam que, se a escola for deixada ao encargo do poder público, ficará “*abandonada*”. A terceira fala citada, por exemplo, representa uma visão muito constante na forma como essas famílias percebem as ações do poder público¹¹. Não é preciso ir muito longe para compreender as raízes dessa visão, visto que a maioria dos problemas que as famílias desejariam ver solucionados são, praticamente, recorrentes dentro da escola. Ao comentar a questão da ausência dos professores, por exemplo, uma das mães, também membro do Conselho da Escola Azul afirma:

*Fiquei sabendo que os oitavos e nono anos estavam sem professor. Mas meu filho começou nesse horário ano passado, eu fiquei sabendo da falta de professor já no ano passado. Eu nem sabia que tinha tido casos anteriormente, então, e teve pais nesse portão que falaram que, na verdade, faz mais de dois anos que acontece.
(Entrevista com mãe, Escola Azul)*

Outra mãe, também da escola Azul, faz uma afirmação similar a respeito das reformas na estrutura do prédio:

¹¹ Não discutiremos em que medida estas percepções estão acuradas, ou a forma como se dá o investimento municipal nas escolas públicas. O tema só nos interessa, no presente momento, na medida em que é mencionado pelas famílias como parte de suas ideias, expectativas e preocupações com a organização escolar.

Se você vai na sala [da diretora] você vê que ela fica o dia inteiro, pedindo pros poderes públicos pra mandar, se pode fazer, e daqui a três meses é que o arquiteto vem avaliar o que ela quer fazer na Escola. Ela não pode pegar o dinheiro e fazer, tem que esperar sair licitação e essas coisas. Não é fácil. A gente tem que brigar com os poderes públicos, tem que brigar muito.
(Entrevista com mãe, Escola Azul)

A mesma queixa se repete nas reuniões e nas falas de outros pais em outras escolas e, nessas circunstâncias, a descrença na capacidade ou interesse das Secretarias de Educação em solucionar o problema de forma permanente acaba por se espalhar. A ideia de que a família deveria tomar atitudes para solucioná-los por si mesma é reforçada também pela escola, que se depara com o mesmo problema – a necessidade de uma ação urgente que não ocorre.

É interessante que as opiniões a respeito do que a família pode fazer nesses casos variam de uma escola para outra. Para um dos pais da Escola Azul, um caminho possível é um mutirão no qual a própria família se encarregaria de tomar as medidas necessárias para melhorar a escola, auxiliando na limpeza, na manutenção e no levantamento de renda. Na Escola Verde, por outro lado, as comissões que se formam têm mais a função de fortalecer o grupo para insistir nas requisições feitas junto ao Secretário da Educação, não para executar a tarefa em si:

Se a sociedade esperar só pelas ações do poder público... não dá. Não dá pra esperar. É preciso fazer um pouco mais. Mesmo que não seja do seu dever, quer dizer, seu dever entre aspas, por que o dever de ser educador é de todos, não só do professor ou do diretor (...) Hoje o Secretário de Educação de Campinas me conhece pelo meu nome, o subprefeito de BG, a coordenação do NAED também.
(Entrevista com mãe, Escola Verde)

Essa divergência não se mantém sempre estável, e as estratégias utilizadas pelas famílias vão se modificando de acordo com o problema enfrentado ou com as especificidades de cada escola. Na Escola Azul, por exemplo, em outro momento, uma das mães buscou o apoio de redes de televisão para pressionar a Secretaria da Educação, e os pais da Escola Verde se organizaram em uma comissão para distribuir o material escolar, num período em que a escola estava sem a equipe gestora. Os limites entre o tanto que se pode esperar do poder público (e quanto tempo se pode esperá-lo) não são inflexíveis em nenhuma das escolas, variando de acordo com o contexto enfrentado e com as pessoas envolvidas. A questão que desejamos destacar é que este é um ponto fundamental, quando os pais falam da necessidade de participar, e que, em muitos momentos, a

presença deles na Escola é um recurso para contornar a ausência de outros gestores. Em muitos casos, a presença mais constante na Escola se inicia a partir de alguma reunião para tratar desses temas, e do esforço continuado no sentido de resolvê-los.

Esse enfoque foi percebido nas quatro escolas observadas. No ano de 2009, período em que a coleta de dados foi feita, as escolas Amarela e Branca passaram por uma reforma e a Escola Azul estava planejando algumas modificações na estrutura física. A Escola Verde, embora não estivesse fazendo uma reforma, dedicou parte de todas as reuniões assistidas para discutir o assunto. Citamos aqui um excerto da observação de alguns desses momentos:

(...) A Diretora fala que precisam arrumar a fiação da escola e está procurando quem faça o orçamento.

Um dos pais diz que conhece um profissional que pode fazer isso, comenta que ele mesmo subiu no forro pra ver a fiação e, de fato, está muito ruim.

A Diretora explica que pode fazer a reforma, conseguiram a licitação, mas a eletricidade não está incluída, de modo que terão que encontrar alguém. O pai se encarrega de confirmar com seu conhecido, e a Diretora vai ver com um dos alunos do EJA que também faz esse tipo de trabalho (...)

(Registro de Reunião de Conselho de escola, Escola Verde)

Novamente, vemos as dificuldades para se conseguir a reforma necessária, o empenho e o interesse dos pais presentes para que isto ocorra. Embora a Diretora levante a possibilidade de chamar alguém para fazer o orçamento, vemos que um dos pais já tinha, ele mesmo, feito uma análise pessoal do problema, e desenvolvido uma estratégia de como enfrentá-lo. Nos momentos em que as reuniões focam essas questões, o interesse aumenta, e assim também a participação das famílias, sendo que, em alguns casos, esta se sobrepõe à dos professores e da Diretora.

Podemos perceber o mesmo interesse nas falas coletadas em entrevistas:

[já fizemos] Abaixo assinado pra cobrir a quadra, reformar a quadra... questão de segurança, muro, pra fazer atrás da escola, a gente se envolveu pra ligar e pedir e fazer abaixo- assinado, quando inundou, porque aqui é área de risco, a gente veio, lavou a escola, os pais vieram pra lavar os móveis...

(Entrevista com mãe, Escola Branca)

A gente funciona assim... tudo passa pelo Conselho, ele é quem decide. Ajuda bastante a escola, sabe, nós lutamos pela reforma da escola, que agora está saindo, tudo que acontece passa pela gente, até um brinquedo pras crianças passa pela gente.

(Entrevista com mãe membro do conselho na escola Amarela)

Também precisa ter mais funcionário na limpeza, limpar mais a escola. Se dependesse de mim, teria mais gente. Sempre cai folha, suja, né, e precisa varrer. É importante ter boa aparência.

(Entrevista com mãe, Escola Verde)

Temos novamente a referência à estrutura física, geralmente o primeiro tópico mencionado pelos entrevistados. A razão para a relevância dessa questão é muito clara, e Paro (1992) mesmo indica a impossibilidade de se fazer um trabalho pedagógico sob certas condições, como vimos na reunião citada do conselho da Escola Verde, na qual a Diretora falou da precariedade tanto da instalação elétrica – percebida em uma pane de um ventilador que entrou em curto-circuito – quanto do sistema de segurança da Escola. Ao enfrentar um problema grave de segurança que coloca em risco os estudantes, não é surpresa que a atenção das famílias acabe por se voltar exclusivamente para este problema.

Retomando alguns dos pontos discutidos em nosso primeiro capítulo, lembramos que um dos significados mais frequentes que se dá a participação das famílias refere-se justamente a esse modelo, a contribuição e o auxílio prestado nos momentos em que a escola, por uma ou outra razão, não consegue cumprir suas atribuições. Vemos que existe, então, todo um contexto que colabora para que esta seja a participação mais valorizada, tanto do ponto de vista da escola que dela precisa quanto dos pais, extremamente conscientes da necessidade de se aprimorar esse serviço. Quando citamos os condicionantes da participação, lembramos que o ambiente escolar e a estrutura física têm uma grande influência na forma como esta se desenvolve (PARO, 1992).

Nas escolas que estavam em reforma – Amarela, Branca e Azul – as mudanças também implicavam, até certo ponto, uma questão de segurança. No primeiro caso, havia um problema com as árvores que cercavam a quadra e, nos outros casos, nos muros em torno da escola. No caso da Escola Azul, também estava sendo discutida a questão da acessibilidade de alunos com necessidades especiais. Propostas como rampas para cadeiras de roda e corrimões nos corredores e adaptação de banheiros foram debatidas pelas famílias que, nesse momento, fizeram críticas incisivas à ação do Governo Municipal. O mesmo se aplica à Escola Verde, como podemos perceber na fala da mãe de uma criança surda ao afirmar que o esforço de inclusão dependia quase que exclusivamente da boa vontade da escola e dos professores, visto não haver uma política efetiva que suprisse a necessidade de sua filha:

É assim, a minha filha é deficiente auditiva, então... a aula é só na palavra mesmo, a inclusão social é uma ilusão. A professora dela fala LIBRAS, mas se ela faltar algum dia, ninguém mais fala, como é que fica? (...)
(Entrevista com mãe, Escola Verde)

Uma das práticas nesta escola é colocar, espalhados pelo prédio, cartazes com inscrições em LIBRAS para facilitar o contato das crianças ouvintes com a linguagem e, evidentemente, para que a criança surda possa compreender as instruções e os avisos. Embora não seja uma reforma de grande porte no espaço físico, ainda assim não deixa de ser uma questão material. A mãe afirma também que:

Governo não libera professor pra fazer um curso, então eles não podem perder aula, tem que fazer com o dinheiro deles. E uma criança surda, se você largar aí na mão dos professores, por conta da boa vontade deles, como é que fica? Aqui eles fazem mais um trabalho melhor que nas outras escolas, tem as professoras que falam LIBRAS, a dela estuda na UNICAMP e é muito interessada, faz ciências médicas, mas o município não quer liberar ela pra continuar esses estudos.
(Entrevista com mãe da Escola Verde)

Ao destacar esses exemplos, buscamos apontar como a preocupação com o aspecto físico da escola é, também, uma preocupação com a prática pedagógica, pois o espaço influencia na forma como se dá o ensino como empecilho ou como facilitador. É importante destacar essa questão, visto que o grande enfoque nesse ponto pode ser considerado prova da desqualificação das famílias que vêm à escola. Como coloca Campos (1991, p. 58), em muitos casos “as tentativas de participação das mães na gestão da escola são dirigidas para os aspectos de seu funcionamento sobre os quais elas se sentem competentes (...)”, e ao desqualificar essa preocupação perde-se de vista a relevância que todas essas questões têm na vida da escola, além de ser uma forma de silenciar uma participação que deve ser considerada.

É importante destacar, também, que existe uma grande capacidade de mobilização e iniciativa dos pais em torno destes problemas. Não se trata de atender a um pedido da escola ou de cumprir tarefas designadas, mas de se analisar um problema real e tomar as providências necessárias para resolvê-lo. O caso mais emblemático se deu na Escola Verde quando, ao final de uma reunião de conselho, houve, para a pesquisadora, certa dificuldade em definir quem era a

equipe escolar e quem eram os pais, dada a familiaridade destes últimos com os detalhes da estrutura física da escola. Entrar neste espaço para analisar os problemas estruturais, buscar soluções internas ou externas, tratar de orçamentos e outros detalhes similares eram ações extremamente corriqueiras para as famílias ali presentes, como podemos perceber:

A escola deseja também um orçamento para construir um toldo na entrada, e pediram permissão para fazer na escola mesmo, caso o CAE (coordenação de arquitetura escolar) não tenha verba. O CAE aprovou o projeto, mas disse que o Conselho deveria aprovar o orçamento. Por enquanto, o orçamento disponível coloca os custos em torno de três mil reais.

Um dos pais diz que isso pode esperar, mesmo porque a parte elétrica vai ficar cara e talvez não sobre verba. Os outros pais concordam – parecem entender disso – mas dizem que não tem como saber quanto vai ficar. Falam também do material do toldo, o que compensaria mais, discutem os detalhes entre si. Nesse momento, a Diretora e os professores só assistem. (Registro da Reunião do Conselho, Escola Verde)

As reuniões do Conselho têm também a característica de ser deliberativas, e no caso da Escola Verde, as prioridades colocadas pelas famílias eram, geralmente, as que acabavam recebendo a atenção da equipe gestora, principalmente no aspecto financeiro. Percebemos, assim, a participação dos pais em todas as etapas desse processo de reforma, e não apenas em sua execução como resposta a uma deliberação da escola.

Cabe lembrar, novamente, a contradição embutida nesse nível específico de participação, visto que esta, ao mesmo tempo em que por vezes é desprestigiada é, também, em muitos casos a mais desejada pela equipe gestora. Campos (1991) aponta o risco de se estimular a presença das famílias na escola quando se trata de confrontar instituições superiores, ou mesmo suprir ausências destas (nos casos em que os pais acabam por se encarregar da limpeza ou de consertos na escola) e recusá-la quando se trata de confrontar a própria escola. Nas escolas observadas, não percebemos essa postura da parte das equipes gestoras (das quais falaremos com mais detalhes no próximo item), mas uma ênfase maior nesse aspecto do que em outros.

Considerando as particularidades das equipes gestoras nas escolas pesquisadas, levantamos a hipótese de que essa reação se devia mais a uma história de experiências anteriores do que à Equipe Gestora dessa escola. Pudemos ter vislumbres dessa ideia nas entrevistas, quando as mães e pais afirmavam que não havia necessidade de discutir essas temáticas, que

seriam da alçada da escola. Para eles, bastaria saber que as coisas “estão funcionando” e que não requerem mais a sua ajuda, sem necessidade de uma discussão mais aprofundada a respeito desse trabalho. Pudemos perceber um esvaziamento das discussões sobre práticas pedagógicas em todas as escolas, com o mencionado aumento do interesse quando o assunto retornava para as reformas ou para a organização de algum evento específico. Vejamos uma das reuniões de CPA na Escola Amarela

A Diretora diz que as reuniões da CPA estão chocando com outros eventos, propõe mudar o dia, dizendo que as segundas-feiras ficam complicadas pra muita gente. Está preocupada porque nesse ano a reunião está “meio fraca ano passado estava melhor”. Acha que poderiam fazer a reunião junto com o Conselho para estudar algum tema e diz que precisam animar a reunião antes das férias, estão “perdendo o pique” (...)

Diz “a gente se animou pra lutar pela reforma, agora que saiu a reforma, a gente desanimou.”

Ao falar da reforma, o assunto muda. Terão que cortar algumas árvores pra fazer isso, e começam a discutir sobre o tema, se devem cortar ou não. Nesse momento todos falam e opinam.

(Registro da reunião da CPA, Escola Amarela)

Podemos ver que o tema desperta o interesse das famílias, atraindo sua atenção e motivando a presença maior na escola. O mesmo ocorre quando se trata da ausência de professores, ou da organização dos eventos e celebrações. Parece-nos que as famílias buscam facilitar o trabalho da Escola, tentando perceber os problemas e solucioná-los, para que o trabalho do corpo docente e da gestão possa fluir. Discutir as formas como este se dará, no que se refere ao planejamento pedagógico, não é tão relevante, ficando a cargo dos professores. O interesse só surge na ausência destes, quando, então, os pais se mostram dispostos até a assumir classes e ministrar aulas, caso sintam necessidade.

Quando não há essa necessidade premente, buscam focar em outros aspectos do cotidiano escolar, muitas vezes criticando as reuniões feitas para discutir esse tipo de conteúdo. Ao falar das CPAs, a mãe presidente do conselho da escola Verde diz:

Essa questão de falta de professores, também, deu o que falar. Se a CPA tem por atribuição acompanhar e ajudar no que diz respeito ao plano pedagógico da escola, como é que se atinge os objetivos propostos com um problema como esse? A nossa aqui ficou muito em cima de reflexão, espero que esse ano seja diferente. (Entrevista com mãe, presidente do conselho da Escola Verde)

Esta é apenas uma fala, mas revela a tendência na forma de perceber as conversas de ordem mais teórica como uma forma de se evitar o foco nos verdadeiros problemas, como a mãe coloca ao dizer que ficou '*muito na reflexão*'. Não que as famílias sejam refratárias a dialogar sobre esses temas, mas buscam dedicar mais tempo para questões de ordem mais prática, que possam trazer soluções reais para os problemas mais imediatos da escola.

4.2 Formas de Participação: A Luta para Entrar

Trataremos agora das formas pelas quais o relacionamento entre a escola e a família se desenvolve, focando os dois principais modelos encontrados: o encontro dessas famílias e a constituição de um grupo atuante, e os limites encontrados, bem como as dificuldades na constituição destes.

4.2.1 Construções: A Busca pelo Grupo

É bom quando os pais participam (...) tanto pra ajudar a fazer o que tem que fazer na escola quanto pra decidir também, aonde vai o dinheiro na escola, decidir coisas.

(Entrevista com mãe, escola Branca)

Como explicitamos em nossa metodologia, focamos, nesse momento, os espaços dos Conselhos de escola e as comissões e grupos formados em cada espaço. A busca pelos canais institucionais, como podemos depreender da fala da mãe quando menciona as decisões a serem tomadas, é motivada principalmente pelo desejo de tomar parte dos processos decisórios. A maioria dos membros das CPAs participava também dos Conselhos de Escola, valorizado por seu caráter deliberativo, onde se podia dar seguimento às discussões e projetos desenvolvidos em outros momentos. Discutiremos, agora, a dinâmica que pudemos perceber em nossas observações das reuniões.

O desenvolvimento dos Conselhos e das Comissões variou de escola para escola. Dos espaços observados, pudemos encontrar uma CPA mais fortalecida na Escola Azul e, em menor escala, na Escola Amarela. Nas outras, características particulares acabaram por interferir na forma como esta foi desenvolvida. Na Escola Branca, as dificuldades enfrentadas naquele ano – greve de professores, diminuição do tempo de aula por causa da ameaça da gripe A, e mesmo a reforma sofrida no segundo semestre – interferiram no ritmo da escola, e as reuniões só puderam ter início no final do segundo semestre.

O mesmo se deu na Escola Verde, mas por outras razões. Embora muitos pais participassem do Conselho e se dispusessem a tomar parte das comissões formadas pelas famílias, poucos se interessaram pela CPA. Nas reuniões ocorridas, só duas mães estiveram presentes, sendo as duas também membros do Conselho. É possível que isso se deva, pelo menos em parte, a certa desconfiança dos docentes em relação ao projeto, como pudemos perceber na primeira reunião:

A professora B pede licença para falar, e questiona “Não estamos fazendo a CPA, estamos só nos encontrando pra fazer de conta pro secretário que tem alguma coisa acontecendo. Eu não quero ser parte disso.” Os outros concordam com ela. A diretora diz: “A nossa CPA está engatinhando, mas podemos dar continuidade.”

Vai ter uma reunião geral em outubro, no dia 6. As duas professoras, então, criticam o encontro, dizem que está tudo “muito artificial, muito espetáculo”.

B concorda, e diz: “Pra que isso? Eu me sinto um boneco de ventríloquo, estou lá só pra sentar na primeira fila e fazer número.”

A diretora discorda e diz “essa reunião está marcada faz tempo”.

As duas mães ficam caladas, ouvindo atentamente. A OP diz que as CPAs na escola não começaram antes por problemas circunstanciais. O clima agora está tenso, e a gestão se sente criticada. A diretora diz que estão “muito atribulados, não tem como dar conta de tudo.”

G começa a falar junto com ela, murmura “filmagens, foto, banner, a escola não precisa disso, a escola está suja!”.

(Registro da primeira reunião da CPA, Escola Verde)

Nesta reunião, foi questionada a real utilidade desse novo grupo. É possível que isso tenha ocorrido, pelo menos em parte, porque uma das características dessa Escola é a presença constante das famílias, e esse novo modelo tenha parecido redundante. Essa hipótese é corroborada pela fala dos professores quando buscam denunciar o que percebem como uma

cooptação de um trabalho já realizado ali na escola. Para as mães, a questão mais importante era, entretanto, referente à utilidade dessas reuniões e os possíveis benefícios para a escola:

A mãe R tenta tomar a palavra. Quando consegue uma abertura, ela diz:

“Eu queria dizer que essa escola é uma das escolas que teve uma ajuda. Eu também achei muito oba-oba, aquele encontro em 2008, quatro horas de reunião, mas fiquei até o final. E perguntei pro pessoal da secretaria qual a finalidade daquele encontro, expressei meu descontentamento com isso, perguntei o objetivo. Disseram que era um levantamento das dificuldades e que a secretaria tomaria conhecimento. Por isso eu sugiro que a gente faça um calendário e recupere o tempo perdido, aqui, até pra ter mais espaço pra se colocar lá.”

A Diretora responde: “Eu creio que já temos esse espaço”.

(Registro da primeira reunião da CPA, Escola Verde)

Esse movimento foi peculiar a essa escola, por suas características diferenciadas no que se referia à organização da participação das famílias e o contato destas com a equipe gestora e docente. Cabe aqui retomar a discussão que Sá (2001) faz do problema, quando aponta que a recusa das famílias em aceitar certo modelo de participação não implica um desinteresse pela participação em si, mas pela forma como esta pretende se desenvolver. Quando a mãe questiona a finalidade do encontro e recebe a resposta de que seria um momento para elaboração de um diagnóstico, ela se dispõe a fazer uma aposta, e busca “*recuperar o tempo perdido*” para poder participar mais efetivamente dessa reunião. Podemos ver que ela compartilha em parte as reservas das professoras, mas, ao mesmo tempo, não descarta completamente a ideia dessa comissão. Sua recusa é, portanto, condicionada – não deseja tomar parte no “*oba-oba*”, mas, uma vez confirmada a utilidade dessa reunião (que engloba também o aspecto físico da escola “*suja*”, conforme a fala da professora, que ela não questiona), está disposta a tomar parte nela.

É possível que na Escola Amarela o esvaziamento das CPAs tenha ocorrido por motivos similares, visto ter essa Escola o trabalho com comissões como parte de seu projeto pedagógico. Este é, inclusive, um ponto no qual se diferencia das outras. A maioria dos eventos e trabalhos realizados em seu espaço são discutidos em Comissões formadas por professores, mães e alunos, o que resulta em uma variedade maior dos pais que frequentam o espaço escolar. Quanto às CPAs e aos Conselhos, geralmente são os mesmos membros.

Houve, na maioria das escolas, o enfoque mencionado anteriormente nos aspectos mais concretos da vida escolar. Para muitos, a CPA tratava de buscar soluções para esses problemas,

consistindo em uma variação do antigo grupo Amigos da Escola – pais que estariam presentes para oferecer uma solução mais rápida do que as oferecidas pelas Secretarias de Educação (estas muito criticadas por não atenderem a Escola na medida de suas necessidades). Esse fator teve efeitos interessantes na dinâmica das escolas. Na Escola Amarela, por exemplo, o foco do grupo em 2008 foi conseguir a reforma do espaço físico. Em 2009, durante o ano de observação, ocorreu um esvaziamento das reuniões, pois a reforma fora obtida e o grupo perdera sua razão de ser.

Diretora diz que as reuniões da CPA estão chocando com outros eventos, propõe mudar o dia, dizendo que as segundas-feiras ficam complicadas pra muita gente. Está preocupada, e afirma que nesse ano a reunião está “meio fraca, ano passado estava melhor”. Acha que poderiam fazer a reunião junto com o Conselho para estudar algum tema. Fala: “A gente se animou pra lutar pela reforma, agora que saiu a reforma, a gente desanimou”.

*Ao falar da reforma, o assunto muda e os pais passam a discutir os detalhes que serão feitos, com mais entusiasmo.
(Registro da CPA da Escola Amarela)*

Vemos novamente a dinâmica indicada por Campos (1991), na ênfase nesses temas, enquanto que o trabalho pedagógico fica a encargo da equipe gestora e docente. Embora as reuniões tivessem prosseguido, o grupo diminuía, e nunca chegou a ter o mesmo nível de frequência das outras Comissões existentes ali na escola, voltadas para a organização das celebrações e festas, e eventos esportivos.

Sobre as Equipes Gestoras, cabe novamente recordar que, entre os critérios de seleção para as escolas pesquisadas incluía-se a valorização, por parte da Direção das escolas, de uma gestão democrática e participativa, e a garantia desses espaços para as famílias. Assim, não foi surpresa termos encontrado, realmente, equipes que se dispunham a ouvir as famílias presentes e a empreender um esforço no sentido de trazê-las para a escola.

Isso não significa, necessariamente, que não houvesse confronto, principalmente na Escola Verde, pelo menos de forma mais aberta. Nas outras escolas, discordâncias entre a Direção e os pais eram relativamente frequentes, mas a maioria desses momentos era tratada com bom humor, tanto da parte das famílias quanto da escola. Citamos como exemplo a discussão sobre a segurança na Escola Branca, com a fala da Diretora durante a votação, na qual sua posição foi derrotada:

A Diretora volta à questão da segurança. Pergunta o que acham de tirar as grades da TV. Isso gera um longo debate sobre a possibilidade de assaltos, principalmente entre alunos e professores. Os pais não falam muito nesse momento. A maioria pensa ser melhor deixar as grades, por medo de assalto.

A Diretora e a OP perguntam se tirar a grade não seria um voto de confiança para os alunos, uma forma de estimular a honestidade. Os outros não aprovam a ideia. Decidem votar, e a Diretora pergunta “Quem é a favor de apostar no ser humano, que pode melhorar?” então ri e diz “Eu sou muito tendenciosa, então vou perguntar de outro jeito. Quem é a favor da grade?”

*O lado pró-grade ganha. Ela aceita com tranquilidade
(Registro de observação do Conselho, Escola Branca)*

Na Escola Azul os embates entre a OP e os membros da CPA também eram tratados com humor, principalmente as alterações que ela fazia no trabalho realizado pelos outros em sua ausência.

Após elaborar o pôster da apresentação da CPA, o professor M. diz que vai tirar uma cópia, e diz que, se a OP mudar tudo, vão mudar de volta. Então ri e diz: “Saudades dela. Não tem ninguém com quem eu brigar aqui”.

Na próxima reunião, quando chega, a OP explica que a reunião das CPAs foi adiada, mas que não tem a data ainda, de modo que terão mais tempo para trabalhar o pôster Apresenta o trabalho com muitas alterações.

A mãe A. comenta 'nós dissemos que ela ia mudar tudo', mas está rindo.

*A OP se justifica, dizendo: “eu mexi a partir do que vocês fizeram”.
(Registro de observação da CPA, Escola Azul).*

Havia uma questão que ia além de alterar ou não o trabalho do grupo, que era o fato de que ela tinha mesmo uma ideia mais clara de como os resultados finais deveriam ser, e suas correções realmente traziam uma melhora para o trabalho. Entretanto, embora as mudanças fossem tratadas como algo semelhante a uma brincadeira, uma característica daquele grupo, podemos questionar até que ponto não acabaria por coibir a iniciativa do grupo. Colocamos esse dado em evidência porque, para os Gestores, a construção do grupo como um espaço democrático também era um processo constante, um aprendizado ainda em exercício. Como no caso anterior, em que a Diretora percebeu que estava induzindo o grupo e imediatamente se corrigiu, pudemos ver que esses momentos de incerteza não chegavam a interromper o trabalho, sendo, antes, tratados com leveza pelo resto do grupo.

O mesmo se deu na Escola Amarela, onde pudemos perceber nas entrevistas tanto com os membros desses grupos quanto com aqueles que não o eram, uma relação de afeto com a Gestão. A opinião geral parece concordar com a da mãe que afirma que:

(...) ela sabe ser meiga, mas ela sabe conversar também. Ela sabe a hora de corrigir as crianças, eles falam que ela é boazinha, mas ela é boazinha quando não faz nada de errado. Também sabe dar suspensão.
(Entrevista com mãe, Escola Amarela)

Um dos fatores que pode ter influência nestas duas escolas é o tempo de serviço – as duas equipes estavam na escola há mais de cinco anos – bem como o tipo de relação que elas estabeleciam com as famílias e o resto da equipe. Existia uma tendência a considerá-las as líderes do grupo, o que pudemos ver, principalmente na Escola Amarela. Nas reuniões em que a Diretora estava presente, sua voz era mais ouvida do que a dos outros – por vezes, literalmente, pois os pais tendiam a se calar quando ela falava, tratamento que não davam aos outros pais – mas, ela, muitas vezes recordava que não estava dirigindo a reunião, e que não estava ali para 'dar ordens'. Durante toda a reunião ela esperava que os pais se encarregassem de conduzir o processo:

Quando a Diretora entra, pede licença, dizendo “o senhor X é o dono dessa reunião”.
X é o pai que está coordenando. Ele ri, e diz que não é o dono, mas o organizador, e acrescenta: “é a participação de todos que vai fazer a festa acontecer, todos são importantes, afinal, sem comunidade, não existe escola.”
(...)
Quando discutem a questão do preço, quem está pagando o que, e qual parte do dinheiro vem do que foi arrecadado, pra que é a prestação. A diretora aponta para uma das mães e brinca “ela é que é contadora, e eu não, não me humilhe”. Busca uma calculadora e entrega para essa mãe-contadora fazer as contas. (Reunião da Comissão de Formatura, Escola Amarela)

Pudemos ver que, o tempo todo, ela busca se afastar da posição de líder da reunião, mas que existe essa expectativa, por parte dos outros, quando está presente. O mesmo tivemos a oportunidade de notar na Escola Azul, pois ao mesmo tempo em que a postura da Orientadora Pedagógica facilitava a participação das famílias, que se sentiam mais à vontade para se colocar, acabava por centralizar em si o movimento da CPA. Assim, nos momentos em que ela não podia estar presente, o grupo tinha certa dificuldade em prosseguir.

Na Escola Verde, percebemos um movimento diferenciado. Como dissemos, nessa escola existe um histórico muito forte de participação, o que, coadunado com outros elementos que discutiremos em seguida, dava à participação dos pais um ritmo que independia da posição da Equipe Gestora. Isso implicava, também, uma maior facilidade em confrontá-la durante as reuniões, pois os membros do Conselho estavam acostumados a deliberar sem contar, necessariamente, com o apoio – ou mesmo a presença – da Direção da escola. Nos três meses que antecederam a posse da Diretora, as mães da escola formaram comissões por iniciativa própria para distribuir uniformes, interceder junto à Secretaria para solucionar a falta de professores, entre outros temas. Dessa forma, quando a Diretora assumiu, encontrou pais que estavam mais familiarizados com os problemas enfrentados ali na escola do que ela mesma.

4.2.2. Linhas Divisórias: Os Limites Para o Coletivo

Estou vendo o lado da escola, mas preciso ver o meu lado também, o lado do meu filho.

(Entrevista com mãe, Escola Azul)

Não adianta chamar. A gente chama pra uma reunião e não enche uma sala. Agora, se chamar pra um churrasco, trazem até os vizinhos.

(Fala registrada em observação de reunião do Conselho, Escola Verde)

Um dos pontos que nos chamou a atenção nas entrevistas e nas falas das famílias foi a questão dos aspectos individuais da participação, em contraste com as possibilidades do trabalho coletivo. Esta se refere tanto aos problemas percebidos na Escola, quanto às suas possíveis soluções. Em alguns momentos, questões de ordem estrutural são atribuídas a um ou outro professor, à Equipe Gestora ou, em alguns casos, às próprias famílias, que seriam responsáveis pelas mazelas da escola devido à sua própria falta de participação. Esse é um dos aspectos destacados pelos autores discutidos em nosso capítulo teórico, a culpabilização de algum dos atores desse cenário por um problema que é estrutural. Quando se trata da dificuldade de algum estudante, a primeira tendência que percebemos foi a responsabilização dos professores, da parte da família, e dos pais ou responsáveis, da parte da escola. Tanto um quanto outro seriam, por suas ações, desencadeadores das dificuldades enfrentadas e de problemas que, em alguns casos, pareciam mais serem fruto de uma organização mais ampla – temos, para fundamentar essa

afirmação, nossa discussão a respeito do capital cultural e dos processos internos de exclusão.

A solução para esses problemas também se dá no âmbito individual, na medida em que as estratégias tendem a focar o confronto direto entre os atores envolvidos nas questões a serem enfrentadas. Até mesmo na questão da falta de professores, assunto discutido exaustivamente nos Conselhos, CPAs e Comissões, as iniciativas eram, muitas vezes, definidas no plano individual. No caso da escola Azul, houve um contato com uma rede de televisão como estratégia de denúncia e de pressão. Ao falar do assunto, a mãe responsável diz:

Me ligaram dizendo que outra mãe estava aqui querendo saber sobre esse negócio, se eu podia vir explicar pra ela. Ai eu vim e expliquei sobre o abaixo-assinado e ela falou “porque a gente não vai na TV?” (...) Tudo se encaixou, porque eu fui na PUC e encontrei uma repórter, pedi o telefone pra ela. Liguei no mesmo dia e ela disse que viria amanhã. Foi um susto, foi bem de supetão. Eu pensei “o pessoal vai me matar”. Ai eu pensei, vou falar “eu estou ajudando a escola, e preciso ajudar meu filho. Eu tento ajudar vocês, mas preciso ajudar ele também, e ele está sendo prejudicado”.
(Entrevista com mãe, Escola Azul)

Não queremos, ao citar esse caso, indicar que qualquer iniciativa individual se coloca contra o espaço democrático do grupo, ou fazer qualquer crítica às ações dessa mãe. No entanto, chama a atenção o fato de que essa estratégia não tenha passado por uma discussão prévia, num contexto em que todos estavam debatendo o mesmo tema e buscando solucioná-lo, pois que seria de certa forma, natural trazer essa sugestão para ser discutida coletivamente. A ação individual parece ser, antes, um dos primeiros recursos a que se recorre nesses casos.

Consideremos a fala de uma mãe membro do conselho da Escola Azul:

Aproveito o dia de reunião de pais, aí eu passo e os pais colocam CPF, assinam... e tem dado certo (...) Tudo isso é iniciativa minha, eu vou e vejo o que está faltando, e aí eu peço, ou reclamo, do que for o caso.
(Entrevista com mãe, Escola Azul)

Existem, é claro, nuances que devem ser destacadas nessa questão da individualidade – o objetivo da ação destes pais ainda é um bem coletivo, a busca de algo que resultará num benefício não apenas para si, mas para todos os outros membros da comunidade escolar. Mesmo assim, apontamos que, ao mesmo tempo em que os objetivos são uma melhoria para o bairro, não

passam por um planejamento coletivo, mas individual, tratando-se de uma iniciativa pessoal que esta mãe sentiu que deveria tomar.

Os espaços coletivos oferecem uma contradição desse processo, por várias razões. Revelam que os problemas enfrentados não são particulares de uma ou outra escola; eles são gerais, como indicam os pais que foram nos encontros das CPAs, e mostram, também, que muitos independem de uma ação específica da Equipe Gestora, dos docentes ou das famílias, na medida em que estão necessariamente atrelados a políticas públicas, dependendo de ações da Prefeitura ou de diretorias competentes.

Na escola Azul, por exemplo, temos a fala de uma mãe que afirma ter adquirido uma compreensão maior a respeito do que cabe a cada instância, após se tornar membro da CPA e que, por meio desse processo, concluiu que os problemas mais facilmente solucionáveis são aqueles que dependem apenas da ação da Escola. O mesmo podemos ver nos outros espaços, contrapondo as falas dos pais que participam desses momentos, com a dos que não compõem esses grupos.

Entretanto, esse contraponto traz em si outra contradição, relacionada à mesma dificuldade de se constituir um grupo, na medida em que os pais que são membros dos conselhos e CPAs tendem, até certo ponto, a se ressentir da falta de participação dos demais. Em alguns momentos, tratam o assunto com humor, como na reunião de Conselho da escola Verde mencionada no início desse capítulo, quando um dos pais afirma que o interesse das famílias aumentaria caso fosse oferecido um churrasco. Nesse momento, o tema da discussão era o uso de uniforme escolar pelos alunos, que não estavam seguindo essa regra. Alguns pais sugerem, como medida de solução, que se impeça a entrada dos alunos na escola, e a seguinte interação ocorre:

A Diretora diz que não pode impedir nenhum aluno de entrar na escola, e os pais ficam indignados. Decidem fazer algum tipo de conscientização e buscar apoio da comunidade. A diretora diz que precisa ser um esforço coletivo, porque só uma pessoa encarregada de vigiar não daria conta da escola inteira. Um dos pais diz que está disposto a vir ajudar no controle. Outro diz que não adianta fiscalizar, só vai funcionar se conscientizarem as famílias. O primeiro discorda “Não adianta chamar. A gente chama pra uma reunião e não enche uma sala. Agora, se chamar pra um churrasco, trazem até os vizinhos.”

Todos riem. Uma das mães, que estava calada até agora, pede a palavra e diz que parte do problema é que muitos pais trabalham: “As vezes a mãe sai antes da criança, nem vê se está com uniforme ou não. Deixa pronto, passadinho e bonitinho, mas a criança não veste, e não tem como a mãe saber.”
(Registro de observação do Conselho, Escola Verde)

Vemos, nesse momento, a avaliação que os pais fazem daqueles que não estão presentes, tanto os que não comparecem para as reuniões quanto aqueles que não se certificam de que os filhos estão usando o uniforme, segundo a regra estabelecida pela escola. Mas, ao mesmo tempo em que ocorre essa avaliação, temos uma voz discordante, que apresenta outro dado, quando a mãe fala das dificuldades enfrentadas pelos outros para fazer esse tipo de fiscalização.

O mesmo ocorre quando falam da presença dos outros na escola. Embora compreendam as dificuldades envolvidas, e sempre façam referência a elas, quando colocam suas críticas, afirmando que, de fato, existe uma miríade de impedimentos à presença daqueles pais na escola, não deixam de se queixar das famílias que não comparecem.

Os pais também têm que adentrar a escola, participar da vida da escola. Especialmente aqueles que têm condição. Aqueles que não têm, têm as suas limitações, a gente respeita, mas aqueles que podem se envolver... vou falar uma coisa, qualquer pai aqui poderia ser membro do conselho.
(Entrevista com mãe membro do conselho, escola Verde)

Essa visão das famílias que não estão presentes é muito comum entre os pais que estão. Podemos atribuí-la ao fato de que os problemas enfrentados pela Escola são realmente muito grandes, e a falta de auxílio extra nesse sentido causa ressentimentos. É difícil para os pais, embora sempre façam referência às dificuldades enfrentadas, aceitar essa ausência.

A representatividade dos pais, entretanto, existe na medida em que as queixas e opiniões trazidas se repetem entre as diversas famílias, mas não é possível, no presente momento, afirmar que exista uma discussão entre os pares que possa ser trazida para a escola por um representante. Esta só foi observada em dois casos, a de uma mãe na escola Azul e a da Presidente do Conselho da escola Verde. No primeiro caso, a mãe foi apontada por outras entrevistadas como sendo participativa e, no segundo, a presidente afirmou que tem contato com os moradores do bairro, por ser muito conhecida e trabalhar no Posto de Saúde do local.

Entretanto, o fato não pode ser generalizado para as escolas inteiras, pois outros membros do conselho da mesma Escola Verde, quando inquiridos sobre essa questão, disseram que parte da população da escola tem seus meios de comunicação:

(...) os pais acabaram juntando na porta e um falando com o outro,

principalmente o pessoal que mora em chácara, eles se revezam, muita gente traz o filho do vizinho, tem o ônibus, e eles vão trocando informações.
(Entrevista com mãe escola Verde)

A afirmação é relevante, se considerarmos ter sido feita por pais que são membros do Conselho e participam das decisões que, fatalmente, afetarão o grupo que não está presente. Em outras palavras, a tendência ao individual permeia as tentativas de constituição de um grupo relativamente coeso, podendo-se dizer que temos, então, dois movimentos que se contrapõem, um de união e um de separação.

Existe a tentativa de se estabelecer um vínculo, quando mães, mesmo reclamando desse modelo de comportamento, disponibilizam-se a ir até o portão para ouvir quais são essas reclamações, e poder trazê-las para dentro da escola, como vemos nesta fala de uma mãe da escola Azul, quando, ao comentar as estratégias para conseguir o apoio das famílias na organização de um evento esportivo, diz *“A gente vai ter que fazer campanha. A minha vocês já sabem, eu faço no portão.”* Essa era a forma pela qual se referia ao seu hábito de esperar no portão da escola, na entrada e saída dos alunos, dispondo-se a conversar com as outras mães presentes naquele momento, e que nem sempre participavam das outras reuniões. Era também, nesse momento, que ela se inteirava das queixas e sugestões dessas mesmas mães, trazendo depois esse material para as discussões da CPAs e Conselhos de Escola.

Ao mesmo tempo em que existe uma compreensão da união entre as famílias como uma possibilidade e um recurso de luta, as contradições que se revelam nessa possibilidade de união acabam por torná-la um processo de difícil realização.

Não podemos, entretanto, deixar de lado o fato de que nenhuma dessas experiências está apartada do sistema social mais amplo no qual todas ocorrem, e a dificuldade de se constituir como um grupo não é uma prerrogativa de famílias e escolas, mas de toda a sociedade. Podemos ver, também, nas dificuldades que as famílias encontram para estar presentes na escola, a forma como toda a organização e o esforço envolvido nesse sentido são feitos individualmente e que, embora as dificuldades sejam muito similares, as formas de enfrentá-las são individuais.

4.3 As Duas Escolas: Percepções das Famílias

Discutiremos, agora, a percepção apresentada pelas famílias sobre sua relação com a escola, a partir de duas categorias: a visão da escola como uma aliada e a percepção desta como um espaço fechado.

4.3.1 A Aliada

A reunião da CPA ocorre logo após a reunião de pais e educadores.

A Diretora comenta dos preparativos da reunião, e comenta que ficou na escola durante o sábado para preparar a reunião de pais, para que tudo estivesse pronto na segunda-feira quando estes chegassem (a reunião durou o período inteiro). Diz que, apesar de ter preparado mapas das classes onde os pais deveriam ir para falar com os professores de seus filhos, uma das mães disse que estava mal-organizado.

Outra mãe presente se revolta, e diz “manda ela vir ajudar”.
(Registro da reunião da CPA, escola Amarela)

Antes, eu pensava “mas porque a Diretora não traz professor?” Você pensa que é o diretor que tem que chamar o professor, não pensa que vem lá de cima, que ela tem que pedir lá de cima pra todo mundo, acha que se tem a diretora na escola, ela é que tem que trazer, o problema é dela, a direção é que não presta.
(Entrevista com mãe, escola Azul)

Podemos ver no incidente acima alguns pontos em comum com a fala citada a seguir. Nos dois momentos, percebemos que as mães apóiam a Gestora ou os docentes, e posicionam-se a favor da escola numa situação de possível conflito com outros pais.

Esse tipo de evento foi presenciado várias vezes, principalmente entre aquelas famílias que faziam parte dos Conselhos e das Comissões. O contato contínuo com a Escola, bem como todas as discussões a respeito dos entraves e das possibilidades para os projetos que desejavam pôr em ação, lhes deu mesmo um conhecimento mais aprofundado da dinâmica da escola, de sua hierarquia e das relações de poder com as instâncias superiores, o que, às vezes, se traduzia numa

certa impaciência com as críticas das outras famílias que não estavam tão presentes, ou que estavam, mas não tinham o conhecimento anterior. A segunda fala referente à ausência de professores que, como mencionamos, foi um problema generalizado no ano de 2009, mostra claramente esse processo. Antes da participação nas CPAs, havia uma dificuldade de compreender a lentidão da escola em solucionar o problema, e como ela fala “*você pensa que é o diretor que tem que chamar o professor, não pensa que vem lá de cima.*” Após um contato mais prolongado, ela percebe os outros fatores envolvidos na questão.

O mesmo movimento ocorre no sentido contrário, é claro, quando algum professor ou os gestores fazem alguma crítica às famílias e algum dos pais mostra que há uma situação mais complexa por trás de uma ação que aparece como descaso. Foi o que ocorreu no caso do uniforme, citado anteriormente, quando uma mãe diz que não é possível para todos os pais fiscalizarem se os filhos estão cumprindo ou não a ordem, visto que alguns trabalham, não estando presentes no momento em que a criança sai de casa e vai para a escola.

Assim, esse é um processo que flui a partir das reuniões e desses encontros e, em muitos casos, possibilita uma maior abertura e compreensão de ambas as partes, e um movimento no sentido de compreender melhor o outro lado. Mas, ao mesmo tempo, pode indicar também uma associação maior dessas famílias com a escola, o que pode afetar sua identificação com as outras famílias que estão, pelo menos teoricamente, representando. Citemos outro incidente, ocorrido na reunião do Conselho da escola Verde, no momento da discussão da reposição de aulas (lembrando que, naquele ano, o período letivo fora prejudicado por uma greve no primeiro semestre e uma extensão das férias no segundo por causa da epidemia da gripe A)

Um dos pais comenta que, ao discutir o cronograma da reposição de aulas, os professores decidiram os horários por conta própria, e que por isso é difícil para alguns pais estarem presentes, e questiona: “Alguém perguntou pros pais, pros alunos, qual o melhor horário pra eles virem? Nem sempre a gente pode vir.”

Nesse momento, a mãe presidente do conselho intervém. Diz que isso é verdade, mas acrescenta: “eu peço que vocês aceitem a deliberação dos professores, eles têm muitas complicações com horários”.

(Registro do Conselho de Escola da escola Verde)

Sem colocar em questão a veracidade da afirmação da mãe – afinal, as dificuldades enfrentadas pelos docentes para conjugar as aulas normais com as reposições são bem reais e de

difícil solução – achamos relevante destacar esse pedido para que os pais compreendam a escola e aceitem sua deliberação. É possível, de certa forma, compreender isso como uma inversão de papéis – a mãe se coloca como representantes da escola frente à família, sendo que sua função seria, antes, representar a família nessas reuniões e trazer suas queixas e dificuldades para a escola.

Levando-se em consideração o ponto que mencionamos anteriormente, qual seja, a dificuldade dos pais que estão presentes na escola em aceitar a ausência dos que não comparecem, e em ouvir suas críticas sem fazer um julgamento sobre os motivos de suas ausências e a validade delas, podemos questionar, então, até que ponto se dá a representatividade desses pais em relação àqueles, visto haver esse mal-estar entre os dois grupos. Podemos perceber esse elemento nas críticas feitas àqueles que não estão nas reuniões, mas depois “vêm para reclamar”, ou “ficam falando mal no portão”.

Eles não vão solucionar, reclamam, reclamam, reclamam, mas não vão atrás da escola e nem tentam por eles mesmos tentar saber porque tá assim. Isso é um problema grande. Muitos pais ficam no portão reclamando, xingando, falando que a escola não é boa, que a direção não é boa, mas não chega aqui e pergunta porquê. A gente convida pra vir na CPA mas eles não vem, não vem saber o que está acontecendo, qual a dificuldade da gente. Mas pra xingar no portão, é excelente.

(Entrevista com mãe membro da CPA, escola Azul)

Conheço bastante gente assim. Têm medo de conversar, quer que a gente faça por eles. Têm medo de trazer problema, mas quer que o conselho fala, então pegam a gente no portão, e querem que a gente traga pra dentro.

(Entrevista com mãe escola Amarela)

Vemos, nessas falas, que as críticas destes pais são consideradas menos válidas do que as das famílias que estão presentes, pois não vêm acompanhadas de um esforço para solucionar o problema. Existe aqui a questão já mencionada do conhecimento genuíno que alguns desses pais possuem sobre o funcionamento da escola e seu relacionamento com as Secretarias de Educação, e não podemos deixar de lado esse fator, mas é interessante notar a forma como se referem aos pais que não estão presentes, e a impaciência que se percebe nessas palavras. Fica clara a identificação maior com a escola que, para essas famílias, além de solucionar os problemas que

surgem, ainda tem que lidar com as críticas e incompreensões de uma população que não contribui com nada, e que não está presente para auxiliar no trabalho.

A divergência entre os dois grupos se torna explícita quando surge o problema da greve dos professores e da reposição de aulas, decorrente em parte do fato em si, em parte da falta de professores para algumas disciplinas, ao longo do primeiro semestre. Na reunião da escola Azul, isso se torna muito claro, quando parte das mães questiona a Escola e afirma que esta não tomou as providências necessárias para solucionar o problema, enquanto que as mães que participaram das reuniões de CPA afirmam que a Escola havia tomado todas as medidas necessárias e que o problema, nesse caso, encontra-se nas instâncias superiores sobre as quais não se tem nenhum controle. E, embora nem todas as mães presentes se manifestem para o grupo inteiro, algumas murmuram entre si que a reposição da escola vai gerar uma grande quantidade de críticas e que as outras mães, quando forem informadas, vão voltar a “falar mal da escola no portão”.

Ao ver o plano de reposição, uma das mães comenta “As mães estão furiosas com isso... a gente ouve cada coisa no portão. Elas vão ter que vir no sábado, estão muito bravas.”

Eu pergunto se estão com raiva da escola. Ela ri e diz: “ah, estão com ódio de tudo”.

(Registro da reunião de famílias e educadores, escola Azul)

No momento em que surgem as críticas, as mães membros do Conselho e das CPAs se colocam como defensoras da Escola, buscando explicar e justificar essa organização do tempo. Existem muitos fatores que influenciam nessa postura. Como dissemos, a Escola não conta com muita liberdade para flexibilizar seus horários, e as críticas à reposição de aulas feitas pelos professores também foram abundantes. Era uma situação que acabaria, fatalmente, por desagradar uma grande parte da comunidade escolar, e as mães que haviam participado das reuniões explicativas já estavam familiarizadas com todos os problemas envolvidos. Ao mesmo tempo, se consideramos que, historicamente, as soluções para os problemas desse tipo sempre foram assim, definidas pela escola e – pelo menos supostamente – aceitas pelas famílias, é interessante que os representantes desta proponham o mesmo modelo, e busquem adequar-se às necessidades das equipes gestoras e docentes.

Isto parece indicar uma identificação maior com a escola, e, como dissemos, esta não é,

em si, necessariamente negativa. Ao formar o grupo de trabalho, seja nas CPAS, seja nos Conselhos ou nas Comissões, esse traço iria fatalmente aparecer. O que questionamos não é a compreensão dos problemas enfrentados pela equipe escolar, mas a valorização desses em detrimento das necessidades, também reais e de difícil solução, das famílias que não compõem esses grupos e que são, em princípio, aquelas que deveriam representar.

4.3.2 O Espaço Hermético

A professora está entregando os boletins, depois começa a explicar como funciona a reprovação. Diz “não é castigo, é pra dar uma chance de aprender”. Agradece os pais pela contribuição na festa junina. Nesse momento, outra mãe chega, atrasada, e a professora diz: “Eu estava explicando como funciona a reprovação. A senhora acha que eu ter reprovado o seu filho foi bom?”

A mãe responde que sim, que seu filho amadureceu com a experiência.

A professora diz que a classe tem problemas de indisciplina, mas diz que não citará em público quais são os estudantes indisciplinados. Mesmo assim, comenta com aquela mesma mãe que o filho dela fica muito tempo sozinho em casa.

Ela parece constrangida, e diz que agora está em casa também. A professora diz: “Mas quando voltar a trabalhar, dá um jeito pra ele não ficar sozinho.”

Outra comenta que as mães também têm medo de deixar as crianças desacompanhadas, mas que precisam trabalhar e não tem escolha. A professora concorda.

(Registro da Reunião de Pais, escola Amarela)

Para algumas famílias, a escola se apresenta como um espaço muito difícil de adentrar, em que pese o esforço da gestão para facilitar esse processo. Retomando nosso capítulo inicial, relembramos que o esforço de abertura democrática acontece, necessariamente, na contramão do sentido seguido pela própria estrutura da escola, sendo, portanto, uma tarefa complexa e, em que pese o compromisso assumido com a construção da democracia, nem sempre o comportamento dos gestores e docentes se traduz como um estímulo à participação para os pais. Embora o discurso de participação esteja presente, no caso relatado, por exemplo, a percepção que aflora é a de que não se trata de um local onde as vozes das famílias seriam aceitas.

Tomemos o caso relatado anterior. Embora a professora, posteriormente, afirme seu

desejo de ouvir o que as mães têm a dizer e de construir uma relação aberta com elas, a exposição dos problemas enfrentados em casa e o julgamento implícito acabam por deixá-las desconfortáveis, acabando por inibi-las dentro do ambiente escolar.

Existe a questão real do conhecimento da vida interna da escola, uma organização que coloca tanto os gestores quanto os docentes em uma posição de certa superioridade em relação aos pais, pelo menos no que se refere ao conhecimento dos detalhes da vida escolar. Assim, aceitar a entrada das famílias implica abrir mão dessa posição centralizadora e compartilhar o poder, o que traz, em si, diversas dificuldades. Mesmo que exista esse desejo e disponibilidade em um nível pessoal – e, como dissemos, o esforço nesse sentido é um traço comum às escolas pesquisadas – existem outros aspectos a considerar, como o fato de que o Diretor não tem tanta autonomia para definir o que fazer dentro desse espaço. Em vários momentos, a Equipe Gestora teve que se posicionar contra as famílias, por saber que uma proposta seria inviabilizada pelas instâncias superiores.

Excetuando-se o caso da escola Verde, esse padrão se manteve. Pudemos perceber que, dependendo da forma como o problema é enfrentado, isso pode acabar por silenciar as famílias que, ao se sentirem não qualificadas para opinar sobre determinado tema, acabam por não se expor. Como disse uma das mães presentes nessa mesma reunião:

*Ah, eu acho assim que a reunião, assim... é muito mais a professora falando o que ela quer do que a gente falando o que quer dos professores (...) Acho que um pouco eles cortam, se a gente começa a falar demais ela já corta, eu acho que devia dar uma prioridade pro que as mães tem a dizer sobre o ensino.
(Entrevista com mãe escola Amarela)*

Em sua percepção, o propósito da reunião de pais é dar aos professores um espaço onde possam ser ouvidos e, ao mesmo tempo, negar este espaço às famílias. Considerando o discurso da professora, é muito possível que sua intenção não fosse essa, mas a dissonância entre o discurso e a postura acabou por gerar esta sensação.

Temos, então, as dificuldades de se buscar uma participação democrática em um ambiente que foi criado e estruturado para ser autoritário, e que resiste a tentativas de abertura, porque esta não está em seus alicerces. Durante as reuniões e entrevistas, era difícil notar traços de questionamento a respeito da estrutura da escola ou qualquer tentativa, por assim dizer, de

inverter as regras de seu funcionamento. Esse é um ponto que pode apontar indícios das razões pelas quais a participação, mesmo nessas escolas comprometidas com a ideia, era difícil de se estabelecer de forma visceral, visto que, como discutimos anteriormente, a escola não é, em sua estrutura atual, propícia para a participação. Trata-se, então, de injetar nela algo que não está em sua estrutura, tarefa que nem sempre obtém sucesso.

Dessa forma, podemos apontar, novamente, um movimento contraditório, visto que os indivíduos envolvidos nesse movimento trazem consigo uma ideia de participação com traços que não se coadunam e, ao mesmo tempo em que existe um claro esforço para estabelecer um encontro democrático e aberto de todos os atores sociais envolvidos, existe uma dificuldade em delinear novos modelos para que esta se realize. Citamos aqui uma declaração da orientadora pedagógica da escola Azul, que, ao referir-se a essa questão, afirma que *“a gente busca não ser, mas ainda temos os ranços de uma concepção autoritária”*. Esse *ranço*, para usar a palavra enfática da OP, é percebido pelos pais que, sendo parte do mesmo contexto e tendo, muitas vezes, interiorizado os mesmos valores, percebem esse espaço como fechado.

A organização social que impede a participação efetiva também influencia nesta ideia, pois sem uma ação direta e consistente da escola para contornar o problema, a presença em seu sentido mais concreto se torna, em muitos casos, impossível. Os condicionantes econômicos sociais, definidos por Paro (1992) como o aspecto socioeconômico que influencia nas possibilidades de participação, abarcam a realidade vivida pelas famílias e pela comunidade escolar, incluindo questões como a necessidade do trabalho, o nível socioeconômico, capital econômico e cultural disponível e, em síntese, o contexto no qual pode ou não ocorrer a participação. A relevância desse aspecto influencia de forma clara e evidente as possibilidades de participação, visto que essa depende do tempo que cada família tem disponível para outros aspectos da vida que não o trabalho. Esse é um dos pontos mais generalizados nas quatro escolas. Vejamos as seguintes falas coletadas durante as entrevistas:

Não é sempre que dá pra eu vir em reunião, nesse ano eu participei só de uma (...) não tenho horário. Eu sou chefe de turno.
(Entrevista com pai, escola Verde)

Só estou em casa hoje porque não tem ônibus pra ir trabalhar. Eu sou diarista, trabalho longe.
(Entrevista com mãe, escola Verde)

O máximo que eu posso eu venho. Eu trabalho, eu não posso participar das reuniões, mas na hora que dá pra eu vir, eu venho.
(Entrevista com mãe, escola Azul)

Nesse momento, a escola não está fechada para esses pais por uma ação da gestão ou dos docentes, mas pela impossibilidade que estes enfrentam para encontrar o tempo e a energia necessários para estar lá. Novamente, deparamo-nos com as dificuldades das contradições entre a ordem social e o que se espera das famílias – e dos gestores e docentes também – pois, embora os próprios pais reconheçam as dificuldades de conciliar as duas ocupações, também tendem a colocar críticas para os pais que não comparecem à escola, ou propor medidas drásticas para fazer com que venham:

Eu acho que a escola deveria exigir mais a presença dos pais (...) dizer assim, 'olha, seu filho não vai passar de ano se você não comparecer no mínimo a quatro reuniões por ano, é obrigação' (...) a gente tem que puxar mais os pais na rédea pra dizer que precisa ajudar.
(Entrevista com mãe, escola Verde)

A visão ambígua das dificuldades enfrentadas pelas famílias está presente em todas as escolas, e as críticas são mais incisivas quando feitas por pais que são membros dos conselhos ou CPAs, ou por pais que também têm dificuldades similares, mas estão presentes na escola.

Ao mesmo tempo, vários afirmaram compreender que sua participação na escola só é possível porque não trabalham fora de casa, ou por estarem sem emprego no momento ou, ainda, por terem horários mais flexíveis ou chefes compreensivos. Percebemos isso também nas quatro escolas, o que reforça nossa ideia da ambiguidade de sentimentos a respeito das ausências, pois, ao mesmo tempo em que estas são vistas como uma decorrência da dificuldade real, advindas das necessidades sociais, também são consideradas, pelo menos até certo nível, um sinal de descaso ou de não priorização da educação dos filhos:

Eu acho que é falta de interesse... tem muitos que não é nem por trabalho, tenho vizinhos que não vêm porque não querem... não têm problema de horário nem nada. Só que não vêm.
(Entrevista com mãe, escola Amarela)

E temos, também, a visão oposta, das mães que nem sempre podem estar presentes, mas acabam por receber essa crítica. Ao falar da dificuldade das mulheres que trabalham como domésticas ou diaristas, uma das mães afirma que falta solidariedade entre as mulheres de diferentes classes sociais, e queixa-se de que não existe um esforço no sentido de facilitar sua vinda à escola:

Eu trabalhei em casa de família e eu posso dizer assim, a patroa acha que nós somos obrigadas a viver com quinhentos reais por mês (...) quer dizer, os filhos dela podem fazer um passeio, comprar uma roupa cara, mas os nossos não têm esse direito. E outra coisa, como não tem uma legislação trabalhista justa com empregada doméstica, muitas exploram, então elas saem seis, sete horas da casa da patroa.

(Entrevista com mãe, escola Verde)

Ao fazer esse comentário, essa mãe confirma a necessidade já apontada por Paro (1992) de uma reestruturação social, para que a participação seja realmente possível. As mudanças, para o autor, não dependem apenas de um esforço da Escola, mas de uma transformação mais ampla na própria forma como se lida com o trabalho atualmente, que inclua não apenas o tempo para se estar na escola, mas uma mudança na vida de cada indivíduo. Como as próprias mães apontam, dispor dos quarenta minutos necessários para uma Reunião de Pais nem sempre é suficiente, visto que há também a necessidade de se equilibrarem as necessidades dos cuidados com a casa:

[a mãe] chega em casa e ainda tem que fazer janta, lavar a roupa, e ajudar a criança a fazer lição? Você acha que ela vai ter paciência de ajudar a fazer lição, com tanta coisa na cabeça?

(Entrevista com mãe, escola Verde)

Vemos a dificuldade da relação com o empregador. Embora a Escola ofereça atestados para as reuniões de famílias e educadores, não são todos os que têm a possibilidade de ter esse diálogo com os empregadores, ou de fazer valer seus direitos sem represálias. Podemos ver nas falas das mães, principalmente nos casos em que o emprego não é registrado em carteira, a vulnerabilidade que apresentam face aos empregadores, que podem simplesmente contratar outra pessoa, caso não aprovem as ausências para estarem na escola.

Existe também o cansaço natural que, como aponta um pai membro da CPA da escola Azul, impede a disponibilidade física e emocional para se dedicar a temas como lições de casa e

acompanhamento de tarefas, e torna um questionamento da natureza da escola quase impossível.

O que acontece é que existe uma deficiência na família, no lar, devido ao capitalismo. O cara incorpora esse papel, e ele não tem noção de que pode ser diferente. Ele não pensa 'eu tenho meia hora, então vou dedicar para o meu filho, vou falar da minha experiência pra ele'. É difícil fazer isso, não pode julgar o cara porque é difícil mesmo.

(Entrevista com pai da escola Azul)

Como podemos perceber, a ideia da escola como um espaço fechado envolve a postura dos docentes e gestores, mas se expande para toda a organização social que, ao mesmo tempo em que exige a presença física das famílias na escola, e a disposição para acompanhar o estudo de seus filhos nos outros momentos, também coloca sobre elas uma carga que ocupa, em muitos casos, todo o seu tempo livre, e aqui a escola encontra uma barreira difícil de transpor. Por mais que procure flexibilizar os horários para atender o maior número de famílias possíveis, e para contornar essas questões, para uma grande parte da população as reuniões bimestrais envolvem um sacrifício pesado, e a presença quinzenal nas CPAs é praticamente inviável.

5. Conclusões: A Arte de Abrir Caminhos

Ao iniciarmos este trabalho, nos propusemos a compreender alguns elementos da participação das famílias nas escolas públicas, procurando discutir a forma como a compreendiam, suas razões para estar na escola e suas expectativas quanto a esse contato, bem como as estratégias de inserção de que se utilizavam para tal. Buscamos, em outras palavras, deixar que as famílias falassem de sua relação com a Escola.

Com esse objetivo, buscamos explicitar nossa compreensão do fenômeno a ser estudado, discutindo a organização social da escola e focando, num primeiro momento, as múltiplas formas pelas quais esta dificulta a construção de uma relação democrática e aberta entre a equipe escolar e as famílias. Apontamos que o movimento no qual tanto a escola quando as famílias se encontram inseridas apresenta características próprias que vão além de uma escolha feita pelos gestores ou por qualquer pessoa num âmbito individual, tratando-se, antes, de um efeito advindo de um contexto social muito mais abrangente. A partir desse alicerce, discutimos a forma como pode se estabelecer a relação entre as escolas e as famílias em si e as manifestações desse contexto em seu cotidiano, com todas as dificuldades, entraves, preconceitos e possibilidades daí decorrentes.

Procedemos então à análise dos dados coletados, dividindo-os em três eixos principais: Razões, Estratégias de Participação e as Percepções sobre a escola. Quanto ao primeiro eixo, apresentamos os dados que indicam um enfoque na reestruturação física da escola, e a tendência a se valorizar a participação nos momentos em que a escola se encontra enfrentando dificuldades – sejam de ordem infraestrutural, seja a ausência de algum membro do quadro profissional – quando então buscam apresentar soluções e contribuir para que esta possa se reorganizar. É interessante destacar que, embora alguns dos pais façam a crítica à Prefeitura (como dissemos, as escolas pesquisadas eram todas da rede municipal) pelos problemas enfrentados, também os consideram, pelo menos parcialmente, como responsabilidade sua. Nas raras vezes em que não o fazem, afirmam que o governo municipal não suprirá a necessidade da escola e, portanto, embora a solução das questões enfrentadas não seja necessariamente sua alçada, as famílias ainda assim devem se voluntariar para solucioná-las.

As temáticas de interesse das famílias, tanto entre as participantes dos Conselhos quanto aquelas que não compunham esses grupos, os pontos que mais afluíam referiam-se à infraestrutura da Escola, ou questões de limpeza e segurança. Ao mesmo tempo, mostravam-se dispostos – percebendo a necessidade da escola – a discutir a organização e ministração das aulas, caso não houvesse professores disponíveis, mas afirmando que, solucionado esse problema, a organização pedagógica seria um tema reservado para os docentes. O enfoque da ação das famílias estava na manutenção da Escola para que esta pudesse funcionar e não necessariamente em alguma transformação estrutural. Mesmo ao se discutir a avaliação, tanto da escola quanto dos estudantes, o objetivo era conseguir uma adequação mais efetiva aos padrões estabelecidos, sem que houvesse um questionamento desses padrões.

Temos então a interiorização de uma contradição social que se manifesta não só nas expectativas da escola em relação às famílias, mas também nas expectativas destas em relação a si mesmas e seus pares.

Em relação às Estratégias e Formas de relação, pudemos perceber dois movimentos fundamentais: a busca pela constituição de um grupo de trabalho – aqui incluindo a entrada nos colegiados, deliberativos ou não e a participação em comissões ou a organização destas – e também os seus limites, por razões que incluem as dificuldades concretas enfrentadas pelas famílias que desejam estar na escola, como a falta de tempo ou de recursos, e as dificuldades advindas de todos os empecilhos relacionais e institucionais enfrentados na construção de um grupo democrático que se proponha a discutir a escola.

Pudemos perceber que a participação é marcada, principalmente, por um sentido muito grande de individualismo, aparente já na concepção de participação que essas famílias trazem, e as ideias que apresentam sobre as razões para se participar da escola. Observamos essas ideias refletidas também na postura das equipes gestoras e docentes e, se pretendêssemos discutir a organização social para além dos limites da escola, encontraríamos a mesma lógica, como afirmam Apple (2000) e Bauman (2001) quando apontam a grande dificuldade de se constituir um grupo coeso. Para os autores, o que podemos ver é uma formação breve em torno de um objetivo, geralmente a curto prazo, que, uma vez atingido, perde a capacidade de mobilização, resultando na desarticulação do grupo. Esse é um dado que encontramos, constantemente em nossas observações, como pudemos perceber nas diversas comissões formadas em torno de um ou outro objetivo, e que, tendo alcançado-o, sofriam um processo de esvaziamento.

A concepção de participação das famílias também refletia essa tendência, colocando o enfoque em temas que, geralmente, eram percebidos como problemas individuais e que requeriam, portanto, soluções também individuais, como uma conversa com um ou outro professor, ou mesmo com a Equipe Gestora, mas sem necessariamente envolver um contato maior com as outras famílias. Mesmo nos órgãos representativos – e destes poucos pais, em termos estatísticos, faziam parte – a dimensão dessa representatividade pode ser questionada, visto que muitos desses pais não chegavam a ter uma articulação maior com as famílias que estavam supostamente representando.

Assim, para muitos pais, é mais efetivo buscar soluções sem esse contato, que é, por vezes, percebido como uma perda de tempo. Vemos novamente a dificuldade de se articular e de se permitir uma reflexão mais longa sobre esses mesmos problemas. Os sinais de percepção de que se trata de uma questão maior do que a Escola ou da ação dos pais de forma isolada estão presentes, quando afirmam que os problemas que afligem a unidade escolar e afetam a qualidade do ensino se repetem e, a menos que haja uma reestruturação completa do sistema, estão fadados a continuar se repetindo. No entanto, essa reestruturação é vista, na maioria das vezes, como uma utopia inatingível, mesmo por aquelas famílias que gostariam de uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

Por outro lado, percebemos também indicativos da possibilidade da construção desse grupo, na medida em que, a partir das discussões e do confronto entre vários pontos de vista, começam a surgir novas formas de compreender os problemas da escola e as formas pelas quais estes afetam a toda a comunidade escolar. O mesmo podemos dizer das Comissões e grupos de trabalho que, embora incipientes, abrem um espaço de encontro para essa união e, a partir dela, contribuem para fortalecer o senso de coletividade de seus participantes.

Como deixamos claro, a pesquisa foi realizada em escolas onde havia o empenho das equipes gestoras em dar início a esse processo e em estabelecer uma cultura de gestão democrática e participativa. Este dado deve ser levado em consideração, sendo um dos facilitadores para que haja essa participação maior das famílias em seu espaço, de forma que os traços característicos dessas escolas não podem ser generalizados para o restante da rede municipal, ou para escolas em diferentes contextos. Mesmo assim, apontam uma possibilidade de construção, embora esta seja, ainda, marcada pela individualidade que apontamos. A presença dessas famílias se orientava no sentido de um bem coletivo – por mais individuais que fossem as

decisões a respeito de como alcançá-lo - e, ao expressar suas demandas, existe o rompimento com o silêncio e o início da entrada em um espaço que tem todas as características necessárias para repelir esse esforço.

Quanto às percepções em relação à escola, pudemos perceber duas tendências principais nas famílias com que tivemos contato: a visão da Escola Como Aliada, e o Espaço Fechado, a partir da forma como essas famílias sentem o grau de receptividade da escola. Uma mesma escola pode ser percebida como uma Aliada ou como um Espaço Fechado, pois os fatores que influenciam essa visão são múltiplos e não se relacionam somente ao espaço em questão, mas à imensa variedade de relações que tal espaço estabelece com as diferentes famílias. Pudemos constatar que os participantes dos Conselhos e das Comissões tendiam a se enquadrar no primeiro grupo, por dois motivos. Um era a familiaridade com as discussões feitas dentro do espaço da escola, seus processos e canais de ação. Principalmente no caso do Conselho, por sua natureza deliberativa, mas também nas CPAs, as famílias mostravam, em seus discursos e nas reuniões observadas, um grau maior de conforto para discutir os assuntos que lhes interessavam e, em alguns casos, confrontar a Equipe Gestora quando dela discordavam. Embora a seleção dessas temáticas em si, e a divisão entre os assuntos que as famílias se dispunham a discutir e aquelas que eram consideradas como prerrogativa da Equipe Gestora ou dos docentes seja um indicativo de outros processos envolvidos nesta relação – e trataremos dessa questão logo a seguir – a fala dos atores envolvidos nesse processo mostrava certo grau de satisfação com a forma como este se desenrolava, reservando as críticas para as instâncias superiores, que acabam por impedir que se cumprissem decisões tomadas nas reuniões ou, em alguns casos, limitavam as discussões de alguns problemas, pois demarcavam claramente em que medida as decisões tomadas na escola poderiam se efetivar.

No caso das famílias que não participavam, as opiniões a respeito do assunto divergiam. Embora algumas se enquadrassem na primeira categoria, outras faziam referência à dificuldade de manter esse contato com a Escola e de serem ouvidas quando o buscavam. Um dos pontos que mais influenciavam nessa questão estavam além da capacidade de solução na própria escola, pois para muitas famílias a presença em reuniões (tanto as bimestrais com os docentes quanto as dos Conselhos e Comissões) era grandemente dificultada por questões de horário e, embora houvesse um esforço da escola para facilitar a solução desses problemas, com reuniões que se estendiam pelo período inteiro ou que ocorriam no sábado pela manhã, para muitos pais não era o suficiente.

Essa questão foi levantada pela maioria das entrevistas. A relação com o tempo, permeada pelas dificuldades econômicas, acaba por se tornar um empecilho à participação, na medida em que impedem não só a presença real na escola – já que os entrevistados comentam das dificuldades de comparecer às reuniões de educadores e famílias, bem como de se tornar membro das comissões existentes ou do Conselho de Escola - mas também o investimento de tempo e atenção. Como mencionam, não é possível, em muitos casos, priorizar as discussões que são realizadas na escola em detrimento dos outros aspectos de suas vidas, como o cuidado com a casa, com a família e com o trabalho.

Esse problema desencadeava outra dificuldade entre as próprias famílias e, em dados momentos, os entrevistados demonstram certa impaciência em relação aos pais que não faziam parte dessas reuniões, ou dos outros espaços oferecidos pelas escolas. Embora essa impaciência muitas vezes se expressasse de maneira informal, por meio de brincadeiras ou comentários irônicos, refletia uma das contradições internas no segmento das famílias, explicitando a tendência de adjetivar a participação das outras famílias, considerando-a menos marcante do que poderiam ser, ressaltando a divisão, já apontada, entre os dois diferentes grupos. Retomando o aspecto econômico, muitos, embora afirmem compreender as dificuldades que se impõem aos outros, não deixam de fazer essa avaliação, relacionando a ausência no espaço da escola ao desinteresse pela educação e pela qualidade escolar.

Como pudemos ver, a presença das famílias nas escolas envolve a superação de uma infinidade de empecilhos e impedimentos cuja solução está além de sua alçada ou do alcance da escola. Todo esse contexto de impeditivos a serem contornados, contribui com a dificuldade de, a partir de uma concepção individual de participação, constituir um grupo que funcione como tal, e que possa construir de forma coletiva a qualidade escolar. Pudemos perceber que os entraves decorrentes da organização do trabalho e do controle do tempo, dos processos históricos de exclusão e das dificuldades.

Não que não exista um esforço nesse sentido, ou que não se possa encontrar traço nenhum deste processo, pelo contrário. A partir das discussões ocorridas nos Conselhos e nas Comissões, tanto as CPAs quanto as outras formuladas nos diversos tempos e espaços, podemos ver a tentativa de instituir essa cultura e de dar início a esse processo, o que nos leva a outro ponto destacado pela autora: a natureza processual do trabalho coletivo. Como as próprias famílias e gestores apontaram em diversos momentos, a democracia é antes um aprendizado, uma

experiência aperfeiçoada a partir da prática, dos encontros e das discussões travadas, das discordâncias e das tentativas.

A insistência das escolas em abrir um espaço para que as famílias possam falar, e a insistência das famílias em ter sua voz ouvida é que aponta as possibilidades da construção desse espaço ainda incipiente. Lembramos as contribuições de Pistrak (1981) que, embora se referisse a outro contexto histórico e social, pode indicar uma direção quando fala da formação da consciência crítica como sendo um dos objetivos fundamentais da escola. Nesse sentido, não devemos tomar as dificuldades enfrentadas para se estabelecer um diálogo com as famílias como uma prova de que este é impossível, pelo contrário – trata-se do início de um processo, de uma aprendizagem a ser desenvolvida tanto pelas famílias quanto pelas equipes gestoras e docentes participantes desse trabalho. É o mesmo fator apontado por Bondioli (2004) quando revela a natureza processual da qualidade negociada, lembrando que esta se dá a partir da contribuição de todos os membros da comunidade escolar, e que a contribuição das famílias nessa discussão é imprescindível. Como afirma a Diretora da Escola Amarela após uma das reuniões com pais e estudantes, sem a comunidade, não existe escola.

Trata-se, assim, de um desenvolvimento constante, de uma luta para se abrir um caminho travada tanto pelas famílias quanto pela equipe gestora, que também tem ainda que desenvolver e aperfeiçoar sua habilidade de escuta, no exercício da democracia.

Esperamos, com nosso trabalho, oferecer algumas possibilidades para se compreender essa relação tão complexa, e ainda não suficientemente abordada. Embora existam pesquisas sobre a relação que se estabelece entre escolas e famílias, a maioria compreende o tema a partir de uma abordagem diferenciada, geralmente nas áreas da Psicologia ou da Sociologia, com outros objetivos. Nesse sentido, é possível dizer que este trabalho busca uma abordagem nova, com todas as dificuldades que advêm de uma proposta dessa natureza.

O que os dados aqui apresentados indicam é que existe um interesse das famílias em participar e construir uma relação democrática com a Escola, mas que esta precisa ainda fazer um grande esforço, visto que se trata de ir contra um movimento já instituído e internalizado com o qual é difícil romper. Ao discutirmos os espaços possíveis e os espaços desejados, vemos que a vontade dessas famílias é apresentar sua visão única da Escola, suas queixas e suas contribuições e que, desde que sua voz seja ouvida, estão dispostas a participar. É necessária, então, uma estratégia que, a partir dessa participação em estágio inicial, fortaleça-a para buscar as mudanças

e reestruturações que tornem a escola um espaço de construção democrática – um novo caminho, enfim, para essas famílias que tanto batalham pelo direito de ocupar esse espaço e de fazer ouvir sua voz.

6. Bibliografia

AFONSO, A.J. Políticas educativas e avaliação educacional. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

ALMEIDA, A.M.F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? IN: PAIXÃO, L.P; ZAGO, N. Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ALMEIDA, A.M. Educação e Estratificação Social: A Aprendizagem da Diferença. ANPED, 23o, 2000, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1413t.PDF>

APPLE, M. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. IN: COSTA, M.V. Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação. (org.), 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

AVANCINE, S.L. Conselho de Escola em São Paulo: etnografia da participação de pais de alunos. Série Idéias, São Paulo: FDE, n. 12, p.67-74,1992.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BETINI, G. A. Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de Doutorado]

BONDIOLI, A. O Projeto Pedagógico da Creche e a sua Avaliação: A Qualidade Negociada. Campinas: Autores Associados, 2004

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1, janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <<http://www.mendeley.com/research/aprendendo-a-entrevistar-como-fazer-entrevistas-em-ciencias-sociais/>>. Acesso em: 31/06/2010.

BOURDIEU, P. Escritos sobre a Educação. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. Efeitos de Lugar. In: BOURDIEU, P. A miséria do Mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 159-166

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAMPOS, M. M. M. As lutas sociais e a educação. Cad. Pesq., São Paulo, n. 79, p. 56-64, nov. 1991.

CASTILHO, T. Família e Relacionamento de Gerações. Congresso Internacional Co-Educação

de Gerações, 2009, São Paulo, SP. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias/>

CARVALHO, M.P. Um invisível cordão de isolamento: Escola e Participação Popular. Cad. Pesq., São Paulo, n. 70, p.65-63, ago/1989.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo, Ed. Moderna, 1981.

DALBEN, A. I. L. F. Trabalho Escolar e conselho de classe. Campinas: Papirus, 1992.

DALBEN, A. (2008) Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades. Campinas: Unicamp/ Faculdade de Educação [Dissertação de Mestrado]

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p.139-154, mar/2002

ENGUITA, M. F. A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M.F. A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. F. Poder y participación en el sistema educativo. Barcelona: Paidós Iberica, 1992.

FÉLIX, R. G. Discursos, interesses e práticas da gestão educacional: considerações sobre as políticas de democratização a partir dos Colegiados Escolares. IN: XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Políticas e Administração da Educação, 2009, Vitória, ES.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, suas Possibilidades, seus Limites. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 28. n. 100, 2007.

FREITAS, L. C. Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-Regulação na Escola Pública. Revista Educação e Sociedade. Vol. 26. Nº 92. Campinas – Out. 2005.

FREITAS, L. C; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S; FREITAS, H.C.L. Avaliação educacional: Caminhando pela contra-mão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOMES, J. V. Relações Família e Escola: Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo. Série idéias, São Paulo: FDE, n. 16, p. 84-92, 1993.

JANELA, A.A. Escola Pública, professores, currículo e cidadania – um breve olhar sociológico. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática,

1997.

LEITE, Denise. Ameaças pós-rankings: sobrevivência das CPAS e da auto-avaliação. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, Nov. 2008.

MALAVAZI, M.M.S. (1995) A construção de um projeto político pedagógico: registro e análise de uma experiência. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Dissertação de Mestrado]

MALAVASI, M.M.S. (2000). Os pais e a vida escolar dos filhos. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de Doutorado]

MALAVASI, M.M.S. Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos. IN: FREITAS, L.C. (org.) *Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica*. Florianópolis: Insular, p.215-230, 2002

MARTINS, M. C. A educação dos filhos na expectativa dos pais. *Guia da Internet BR*, www.sesc.com.br/sp, v. 1, p. 1-14, 2003.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 369-373, jul./dez. 2003

NOGUEIRA, M.A; ROMANELLI, G. ZAGO, N. (orgs) *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

NOGUEIRA, M.A. Favorecimento Econômico e excelência escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 133-144.

OSÓRIO, L. C. *Casais e família: uma visão contemporânea*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PARO, V. H. Gestão da escola pública e participação da comunidade. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago. 1992

_____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática, 2001. 3ª. Ed.

_____. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, M. H. S., *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* - São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense. 1981

PORTES, E. A. O Trabalho escolar das famílias populares. Nogueira, M.A; Romanelli, G. Zago, N. *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

PROJETO GERES. Disponível em: <http://www.geres.ufmg.br/index.php>

SÁ, V. A (Não) Participação dos Pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, I. P. A., FONSECA, M (orgs.) As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001

SANFELICE, J. L. Sala de Aula: intervenção no real, in MORAIS, Regis de (org.). Sala de aula: que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 1986.

SILVEIRA, L. M. O. B. Família e Escola: em busca de uma (re) aproximação. Polêmica: Revista Eletrônica, Rio de Janeiro, v 09, n.2, 2010

SOBRINHO, J. D. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L.C. (Org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

SORDI, M. R. L. Avaliação Institucional Participativa: Contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. Avaliação / Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, Campinas, v.11, n. 4, Dez. 2006.

TRAGTENBERG, M. Sobre Educação, Política e Sindicalismo. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

VIANA, M. J. B. (1998) Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares: Algumas Condições de Possibilidade. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação [Tese de Doutorado]

VILELA, D. P. (1997) O Conselho de Escola: Impasses, Perspectivas e Busca da participação. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de Doutorado]