



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



GÉSSICA GALDINO DA SILVA PEREIRA

**RELAÇÕES ENTRE ESCOLA- FAMÍLIA-COMUNIDADE COMO EIXO DE
GESTÃO DA APRENDIZAGEM DISCENTE NOS ANOS INICIAIS NA
ESCOLA PÚBLICA**

CAJAZEIRAS-PB
2016

GÉSSICA GALDINO DA SILVA PEREIRA

**RELAÇÕES ENTRE ESCOLA- FAMÍLIA-COMUNIDADE COMO EIXO DE
GESTÃO DA APRENDIZAGEM DISCENTE NOS ANOS INICIAIS NA
ESCOLA PÚBLICA**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito final para conclusão de curso.

Orientador: Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes.

CAJAZEIRAS-PB
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

P436r Pereira, Géssica Galdino da Silva.
Relações entre escola-família-comunidade como eixo de gestão da aprendizagem discente nos anos iniciais na escola pública / Géssica Galdino da Silva Pereira. - Cajazeiras, 2016.
78p. : il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes.
Monografia (Graduação em Pedagogia) UFCG/CFP, 2016.

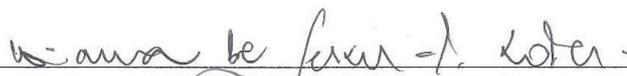
1. Interação escola- família-comunidade. 2. Gestão de aprendizagens discentes. 3. Escola Pública. I. Lopes, Wiama de Jesus Freitas. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

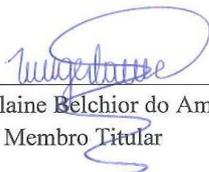
CDU -37.064.1

GÉSSICA GALDINO DA SILVA PEREIRA

**RELAÇÕES ENTRE ESCOLA FAMÍLIA-COMUNIDADE COMO EIXO DE
GESTÃO DA APRENDIZAGEM DISCENTE NOS ANOS INICIAIS NA
ESCOLA PÚBLICA**



Prof. Dr. Wiana de Jesus Freitas Lopes
Orientador



Dr. Gerlaine Belchior do Amaral
Membro Titular



Dr. Francisco Loiola das Chagas
Membro Titular

As escolas públicas que ainda não mantêm laços de aproximação com a família-comunidade.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sem sua vontade divina nada seria possível. Aos meus pais Raimundo Francisco Miguel e Josefa Galdino da Silva, que sempre incentivaram e impulsionaram a minha trajetória escolar e acadêmica. Em especial atenção ao homem que mais amei na vida, meu pai. Homem simples de pouco conhecimento, mas que sempre deu valor aos meus estudos e que sempre fez o que estava ao seu alcance para que eu pudesse estar dissertando este texto nesse momento. A pessoa com a qual sempre contei, que quando eu caía, segurava na minha mão e ajudava a levantar.

A meu filho Jerberson. Pela ausência de tempo em dados momentos frente ao processo de formação e elaboração do trabalho.

Agradeço ao orientador Prof. Wiama de Jesus Freitas Lopes pela constante abnegação de seu tempo em função do acompanhamento, ajuste e interesse que demonstrou durante toda elaboração deste trabalho, sem a qual não seria possível a realização. Pela humildade e empenho que sempre demonstrou no percorrer dessa caminhada. Aquele que ajudou a construir meu saber, guiando meus passos e conduzindo ao caminho certo, não deixando-me no plano de orbitação.

A professora de pesquisa Elzanir dos Santos que também muito colaborou para o delineamento desse estudo e enquadramento da pesquisa.

Aos meus amigos e companheiros de turma. Em especial atenção Marcela Ferreira Lopes, Maria Magna Lins dos Santos, Cátia Larissi Mendes Dias, Jociara Rejane e Lucas Coelho, que sem a ajuda no plano da solidariedade e ajustes técnicos no decorrer da produção eu não teria conseguido. Aqueles que mais próximos tiveram, que conheceram as minhas angústias e lamentação. A quem sempre o grito de não vou conseguir soprava aos ouvidos e mais uma vez, a voz doce, sublime e confortante soava em um discurso de que você tem capacidade e vai conseguir. Estamos com você. Sempre.

Com todo meu carinho agradeço a Marcela. Embora faça parte do conjunto especial de amigos e aqui vão todas as honras supracitadas, mas foi a que sempre caminhou comigo lado a lado. Alinhamento de citações, correção ortográfica e estrutura de texto, sempre que sentia a necessidade gritava seu nome e sem a mínima recusa estava ali, sempre disposta a ajudar. Não apenas no plano técnico, mas no pessoal, quem sempre tratou de elevar a minha autoestima e enxugar as lágrimas que insistiam em cair em alguns momentos. Minha grande amiga entre e fora dos muros da Universidade.

Não podemos retomar a mítica de que a escola como sistema educativo é o único e principal fator da mudança social. Uma das poucas certezas que temos hoje é que o desafio é garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade transcende as políticas educativas e se inscreve no centro das políticas sociais de desenvolvimento. Isso não significa retirar da escola o seu papel específico na socialização do saber e na formação de atitudes compatíveis com a vida em sociedade, mas sim atribuir-lhes novas funções de articulação de outros atores. (UNESCO, 2009, p. 84)

RESUMO

Este trabalho intitulado “Relações entre escola-família-comunidade como eixo de gestão da aprendizagem discente nos anos iniciais na escola pública” tem por objeto de estudo relações estabelecidas entre escola-família-comunidade como potencializadoras dos processos de aprendizagem na escola pública e, como seu objetivo geral, intenciona analisar os mecanismos de gestão em prol da necessária articulação escola-família-comunidade em função de efetivas estratégias de aprendizagens discentes nos primeiros anos de escolarização. O que se delinea a partir da seguinte questão de pesquisa: De que modo a escola pública pode articular a relação escola-família-comunidade em função das estratégias de aprendizagens discentes nos anos iniciais? A pesquisa empírica envidada nesse estudo se deu por intermédio da abordagem qualitativa e com categorização simples dos dados por termos recorrentes. O que subsidiou as análises aqui desenvolvidas a partir de estudo exploratório envolvendo nove entrevistas semi estruturadas, com quatro professoras do fundamental I, uma gestora e quatro mães de alunos pertencentes ao conselho escolar da unidade educacional que sediou a parte empírica da etapa de investigação de campo desse estudo. As principais fontes de fundamentação desse estudo foi empreendida a partir das produções da interação escola família UNESCO (2009); participação em Paro (2008) e Aprendizagem dialógica Mello (2015). Isso, no que concerne, respectivamente, às principais categorias de análise desse estudo relativas à interação escola-família-comunidade; gestão de aprendizagem discente e escola pública. Assim, chegou-se a algumas conclusões nesse estudo quanto à necessidade de fomentar a participação da família em diálogos no e para o fortalecimento da cultura de acompanhamento do rendimento acadêmico dos discentes em seus processos de formação humana corroborado pela escola.

PALAVRAS-CHAVE: Interação escola-família-comunidade. Gestão de aprendizagens discentes. Escola Pública.

ABSTRACT

This work called “relationships between school-family-community as the axis of management of student learning in the early years in the public school” has as its object of study relations between school-family-community as potentiating of learning processes in public school and, as its overall goal, intends to analyze the mechanisms of management in favor of the link with school-family-community in accordance with effective strategies of students learning in the early years of the public school. What is delineated from the following research question: How does the public school can articulate the school-family-community relationship in terms of students learning strategies in the early years? Empirical research taken in this study occurred through qualitative approach, with semi-structured interviews and simple categorization of data for recurring terms. What contributed to the analyses developed here from exploratory study involving nine semi-structured interviews with primary teachers, a manager and four students’ mother belonging to the school council of the educational unit that hosted the empirical part of the field research phase of this study. The main sources of reasoning of this study was taken from the UNESCO family interaction school production (2009); participation in Paro (2008) and dialogical Learning Mello (2015). This, regarding, respectively, to the main categories of analysis of this study on the interaction school-family-community; student learning management and public school. Thus, reached some conclusions in this study as the need to promote family participation in dialogues and to strengthen the follow-up culture of academic performance of the students in their human development processes supported by the school.

Keywords: Interaction school-family-community. Student learning management. Public school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01: Tempo de atuação na docência das profissionais entrevistadas

Gráfico 02: Tempo de atuação na docência, como docente na escola e tempo de inserção na comunidade das respectivas profissionais pesquisadas.

Gráfico 03: Taxa de reuniões com pais na escola Matos de Lucena durante o ano letivo.

Tabela 1: Ciclo da carreira docente dentro das fases e estádios.

Figura 1: Organograma sobre a organização da escola em prol da articulação escola-família-comunidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I CAPÍTULO - A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA	14
1.2 GESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA: PERSPECTIVAS DA PARTICIPAÇÃO FAMÍLIA-COMUNIDADE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS (LEGAIS E INTERNAS)	19
1.3 AS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO E OTIMIZAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS	23
1.4 A APRENDIZAGEM DIALÓGICA NO CONTEXTO FAMILIAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS E DIDÁTICA	26
1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
	37
II CAPÍTULO - O QUE DIZEM AS PROFESSORES, GESTORA E MÃES EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA	
2.1 O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA	37
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA –FAMÍLIA- COMUNIDADE E SEUS AGENTES SOCIAIS	37
2.2 A FAMÍLIA-COMUNIDADE: ENCONTROS E ENTRAVES RELATIVOS À PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA	46
2.2.1 A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA	53
2.2.2 NÍVEL IDENTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO DAS MÃES PESQUISADAS	54
2.2.3 TIPOS DE REUNIÃO: E A REUNIÃO NA ESCOLA MATOS DE LUCENA	56
2.3 AS PRÁTICAS DE INTERAÇÃO ENTRE A ESCOLA MATOS DE LUCENA E FAMÍLIA DO DISTRITO DE FELIZARDO EM FUNÇÃO	

DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS	63
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	79

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar os mecanismos da gestão em prol da articulação escola-família-comunidade em função de efetivas estratégias de aprendizagens nos anos iniciais na escola pública. Preponderantemente atrelada ao ensino e aprendizagem à literatura educacional contemporânea evidencia com especial atenção a necessidade de se pensar pedagogicamente as relações para com a família, tendo em vista a consolidação tanto da aprendizagem individual, quanto da formação humana que se pretende estimular nos educandos em prol de formativos processos de socialização, sobretudo em um cenário cuja aprendizagem deve sempre ser compreendida como processo multidimensional que não abrange tão somente a produção do trabalho pedagógico do professor restrita em sala de aula.

Para delimitar a discussão sobre a análise dos mecanismos da gestão escolar no que concerne a interação entre a escola e a família deve-se, como um dos objetivos específicos, discorrer acerca da importância da relação escola-família-comunidade frente ao processo de desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Uma vez que os alunos/filhos, exceto aqueles que estudam em tempo integral, passam a maior parte do dia envolvidos no seio familiar, partilhando conhecimentos e experiências de base valorativa/formativa. Os outros objetivos específicos desse estudo são levantar possibilidades de contribuições da participação pedagógica da família no processo de aprendizagem dos educandos e investigar acerca de práticas que a escola pública trabalha e implementa para envolver formativamente a família em sua organização pedagógica, tendo em vista o acompanhamento da vida escolar dos alunos.

Para esta reflexão, a parte empírica do estudo teve uma incursão em campo de investigação em que foi possível analisar, por uma abordagem qualitativa, com estudos exploratórios e entrevista semiestruturada a seguinte questão de pesquisa: De que modo a escola pública pode articular a relação escola-família-comunidade em função das estratégias de aprendizagens nos anos iniciais? Para tanto, como *locus* de pesquisa selecionou-se a escola pública de ensino fundamental Matos de Lucena, no Distrito de Felizardo (Ipaumirim – CE), devido a proximidade geográfica da residência da pesquisadora e pelo contato já empreendido com equipes docentes e técnicas por intermédio de uma passagem em atividade profissional do quadro de servidores da referida escola em 2013. Vale ressaltar que a menção da escola nessa produção se faz em função de se ter autorização para tanto.

Os motivos que levaram a essa produção surge frente a necessidade de aprofundamento sobre práticas pedagógicas que contribuam em sua significância no e para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos da escola pública em seus primeiros anos de escolarização. Em meio ao conjunto de concepções e de outras iniciativas educacionais que envolvem a aprendizagem, preponderantemente, a escolha da abordagem entre o contexto institucional e familiar do educando geralmente é incitada por Projetos pilotos¹, Programas², discussões acerca da participação e ideias inovadoras que, quando adequados ao seu contexto específico do ambiente escolar, podem gerar bons rendimentos a finalidade da ação educativa e uma boa relação com a família. Esta necessária relação com a família tem sido pauta frequente nas linhas políticas de organização do trabalho pedagógico, tanto via Ministério da Educação (MEC), quanto via discussão docente.

Apesar de todo o contexto institucional estabelecer normas e regulamentações de incentivo a relação escola-família-comunidade, a democratização da escola pública que envolve as relações dialógicas, no que concerne a participação pedagógica e política da família, ainda padece de muitos desafios. Ora internos a instituição, ora externos, extrapolando as competências profissionais das equipes docentes e de dirigentes escolares. Isso, pela fragilidade da cultura de acompanhamento dos filhos na escola, por parte dos pais —, sendo eles de camadas populares ou não —. O que é outro problema a ser pensado e enfrentado pelos profissionais da educação atentos à relação escola-família-comunidade. Internamente, a relação entre os contextos recíprocos aos alunos nos anos iniciais, padece de um retrocesso nas práticas de ensino quando não alinhadas por um bom Plano Municipal de Educação ou quando não pensadas e incorporadas para e no planejamento coletivo desenvolvido na Unidade Escolar.

Fundamentalmente imprescindível à existência e/ou manutenção da relação escola-família-comunidade, a reflexão sobre o fortalecimento de uma cultura escolar participativa com base em estruturas coletivas esta presente nesse estudo por duas razões mediadoras: a) frente á necessidade da participação política da família nas tomadas de decisão que canalizam esforços de aprendizagem por parte dos alunos/filhos e como a escola deve conduzir seus quefazeres para consolidar e/ou oportunizar essa

¹ São muitos os Projetos que envolvem a escola-família, dentre eles destaca-se a nível Mundial e Nacional o INCLU-ED e Comunidades de Aprendizagem.

² Evidencia-se com especial atenção em nível Nacional os Programas Escola Aberta; Bolsa Família e Mais Educação e o Programa Regional Família-Escola na cidade de Belo Horizonte. Alvo de premiação em (2006-2008) pelo Laboratório de experiências Inovadoras de Gestão Educacional.

participação entre profissionais educadores e co-educadores. Uma vez que a questão da participação pedagógica individual é uma realidade muito aquém das escolas brasileiras.

b) O conhecimento do contexto social do aluno, rumo a uma provável negociação e corresponsabilidade mútua na aprendizagem. É com embasamento nestes novos paradigmas democráticos, que fundamentam-se a abrangência sobre a realidade da escola pública e os processos que a organizam afim de adequações de suas práticas pedagógicas e, nesse sentido, a relação para com a família é imprescindível.

Nessas circunstâncias, o estudo em questão traz contribuições para o contexto da gestão escolar tendo em vista as reflexões relativas a necessidade da relação escola-família-comunidade na intensificação da qualidade da aprendizagem, no que diz respeito à problematização de aspectos pedagógicos, políticos e organizacionais para pautar-se tal interação escola-família-comunidade.

Para tanto, o trabalho está organizado em duas partes: o primeiro capítulo da monografia vem discorrer acerca da importância da participação da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, embasados em pressupostos teóricos das Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos (MELLO, 2014); Interação Escola-Família (UNESCO 2009). A legislação educativa brasileira perante a relação escola-família-comunidade, as políticas internas de participação na gestão (PARO, 2008), a aprendizagem dialógica e suas implicações na didática e no processo de escolarização dos educandos (MELLO e MARIGO, 2015). Arelado a essas discussões, surge a necessidade de articular as contribuições da família na vida escolar do filho/aluno e suas possibilidades de otimização política na escola.

A segunda parte consta com a caracterização do *lócus* da pesquisa e seus agentes sociais, dados empíricos analisados, as categorias de análise balizando as análises a partir das falas dos sujeitos e o que dizem os sujeitos da pesquisa em relação a participação da família na escola e na vida do filho/aluno. Traz ainda uma reflexão acerca de quais as principais dificuldades que a escola enfrenta em relação ao objeto de estudo dessa produção.

Desse modo, a produção aqui delineada tem foco no levantamento e circunscrição de ações educativas que apórtem melhores resultados de aprendizagem para os educandos, tendo a referência da família como possibilidade de potencialização do trabalho de escolarização de crescente qualidade desafiador de/em nossas escolas.

I CAPÍTULO - A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Estando no centro do estudo a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, este trabalho aborda a “relação escola-família-comunidade na escola pública” circunscrevendo-a no contexto da gestão participativa como prática descentralizada e politizada nos processos sociopolíticos-cultural-educacional dos educados. A abordagem do trabalho da gestão com a participação dos segmentos da escola e da família evidencia as mudanças que se conferem na sociedade atual e que a escola como organização social do trabalho tem que articular na e para essa interação, tendo em vista o rendimento de sua função social de fomentar o desenvolvimento de potencialidades cognitivas, afetivas e motoras de seus educandos no processo educativo.

Sabe-se que a responsabilidade pelo peso educativo dos educandos incide moralmente e legalmente sobre a escola e a família. Nessa perspectiva, a edificação da tão ambicionada participação dos familiares na escola e na vida escolar dos alunos passa ser vista como parte constituinte do trabalho de planejamento educacional, enfatizando nesse dinamismo que quando a escola como sistema aberto desenvolve e/ ou amplia seus conhecimentos e compreensão sobre os educandos, suas competências de comunicação e adequação das estratégias didáticas e/ou pedagógicas aumentam, e, em decorrência, alargam-se as oportunidades de um trabalho escolar participativo bem-sucedido. Haja vista que,

As crianças que chegam à escola são membros-dependentes de um núcleo familiar que lhes dá um nome e um lugar no mundo. Os professores, conectados ou não com o lugar social deste aluno, têm como principal função garantir o direito educacional de cada menino e menina, guiando-se pelas diretrizes do sistema/estabelecimento de ensino com o qual tem vínculo de trabalho. O conjunto de professores, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e familiares configura uma comunidade escolar, que tem funções deliberativas sobre os vários aspectos e projetos da escola. (UNESCO, 2009, p.14)

No contexto familiar a criança é filho, no contexto escolar o filho é aluno, havendo dessa forma uma passagem entre um contexto social recíproco ao aluno a um ambiente institucional, em que o professor tem a responsabilidade de conduzir a

sistematização do saber histórico e a família o dever de matricular e enviar as crianças a escola. Diante da transição do filho ao aluno a UNESCO (2009, p.14) assenta que é necessário optar por uma abordagem relacional entre “educação e contexto social. Sempre com foco nos processos de ensino-aprendizagem, [...] as relações professor-aluno em uma perspectiva [...] de relações que está por trás e entre esses atores”. Discorrer acerca da importância da relação escola-família no processo de aprendizagem dos educandos nos anos iniciais, revoga nessas relações sociais uma interpretação multidisciplinar Sociológica, antropológica e pedagógica. Mas por tratar-se de um objeto de estudo da sociologia contemporânea, discorrera-se essa relação com ênfase sob esse campo de estudo, ajustando-o as ciências sociais, mais especificamente a Pedagogia e, fundamentalmente, os desafios a tal interação no âmbito da gestão escolar.

A Sociologia da educação, na Pedagogia e na base da Gestão, discute a existência, a manutenção de uma correlação expressiva entre a origem familiar (social), e, provavelmente, um melhor desempenho escolar do outro. Em uma relação mais atrelada a sociologia da família, que vem destacar a escola-família e cidadania, revela um mote que perpassa por diversos autores, sobretudo acerca da discussão do conceito de participação, em especial a parental (SILVA, 2003; SÁ, 2004), mas se revela mais assumido em obras americanas que tem idioma inglês, por exemplo, Davies (1981), Vincent (1996, 2000). Silva (2010), logo com as contribuições marxistas a família contemporânea assume funções educativas as quais estão para além de exaltações de semelhanças físicas e de meras obrigações com a higiene e a saúde.

A esse respeito Bourdieu (1990) tem uma explicação interessante em relação ao *habitus* como conjunto de forças e ações externas (libido social) a singularidade do sujeito que interferem em seus modos de pensar, sentir e agir na realidade, ou seja, um conjunto de disposições psíquicas estruturadas socialmente, que futuramente funcionam como princípios de representação das práticas dos sujeitos.

Certo que a sociologia da educação nunca negou a correlação expressiva, estatística entre a família (origem social), e, do outro lado, um melhor desempenho escolar, mas, no entanto cabe uma ressalva. Fala-se em probabilidade, não em causa e efeito, visto que, assim como não existe o fracasso escolar (CHARLOT, 2013), nada pode ser determinante quando falamos êxito escolar. Se fosse assim não existiria os êxitos paradoxais. Na concepção de Charlot (2013, p. 165), “cada um de nós tem uma história social e uma história singular. [...] Cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social”.

No Brasil essa herança simbólica e cultural entre origem social e provavelmente uma educação de qualidade do outro, tem suas forças na relação escola-família-comunidade na medida em que esses laços são intensificados e estreitados. Em busca das condições reais de aprendizagem, os estudos de Arroyo (2000); Narodowski (2001) Mello *et al* (2014) analisam e apontam que o sistema, a escola pública tendo como principal característica sua estrutura democrática em consonância com as propostas deliberativas, que denotam a participação pública no cotidiano escolar dos alunos, devem remontar a ideia de estratégia didática ao aprendizado dos alunos principalmente nos anos iniciais, que configura-se como a base formativa dos sujeitos, a interação com a família, que na aprendizagem comunicativa sintetizam um laço primordial a realização individual e social do educando. Pois,

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: prepara as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia, filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99)

É justamente esse o ponto de interseção multidisciplinar entre a Sociologia da educação e a Gestão escolar dentro da relação escola-família-comunidade na intensificação da aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, reconhecendo a relevância da participação da família na execução pedagógica como questão de estatística, mas não detendo-se apenas a ela, dadas as brechas e lacunas deixadas pelas necessidades objetivas de vida, vulnerabilidade social e omissão que muitas famílias brasileiras enfrentam diariamente, a escola através dos mecanismos coletivos de participação, pode vir a conhecer o contexto social do aluno, no caso a família, e, dialogicamente, tomar primeiramente a interação no sentido político e depois adentrar na negociação de corresponsabilidade entre suas funções educativas. E, desse modo,

Uma das funções da escola é buscar uma aproximação com as famílias de seus alunos, pois enquanto instituição pode promover atividades como: interação e apoio com diversos profissionais como psicólogos, fazer visitas aos familiares, reuniões de pais e mestre com maior frequência, bem como a realização de trabalhos técnicos com a participação dos familiares para que estes possam conhecer os conteúdos que seus filhos estão desenvolvendo nas diversas atividades curriculares, proporcionando ligação entre escola-família- professores. (SOUSA, 2012, p.14)

Para além do paradigma comumente desenvolvido pelas organizações burocráticas, a gestão participativa em vistas a horizontes transformadores da situação de exclusão familiar, que muitas escolas públicas vivenciam e/ou acabam por influenciar na atualidade, agencia mudanças tanto nas estruturas organizacionais quanto a uma nova proposta educacional. Assim,

Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola. (BORDIGNON; GRACINDO 2004, p. 147)

E essa finalidade, no âmbito da gestão, tem a ver com o processo de mudança contínua que acarretou com o fenômeno da globalização, as mudanças recorrentes aos arranjos familiares, as transformações no mundo do trabalho, na democratização e redemocratização do ensino, no currículo, na abertura da escola ao mundo exterior e em inovações tecnológicas, reflexos em transformações no âmbito educacional no que concerne a ruptura de paradigmas, quanto à função do gestor escolar e dos professores como exclusivas autoridades intelectuais na administração e na sala de aula³.

Essas transformações, na sociedade da informação, impulsionaram no século XX uma nova proposta ideológica em relação à implementação de diretrizes, que entre tantas incumbências nas várias esferas do campo educativo, priorizam em meio a gestão a participação dos familiares no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, auxiliando educadores e gestores no que concerne a procedimentos de hominização, conhecimento, socialização, qualificação profissional, qualidade de vida e ascensão social. De modo que a relação escola-família-comunidade, o mundo escolar e o mundo familiar passam a convergir simultaneamente em busca da qualificação da aprendizagem.

Os estreitamentos dos laços entre a escola e família mantidos pela atribuição formal da escola perante a finalidade do fortalecimento da gestão e o conhecimento da

³ A relação escola- família-comunidade tem seu marco institucional desde o início de escolarização (SILVA 2010). No Brasil essa relação passa a ser parte constituinte do trabalho pedagógico a medida que cresce a complexidade de organização dos espaços escolares. Com o fim da primeira república e início de manifestos sobre a escola nova, rompendo com passado monárquico surge em 1921 uma experiência institucional a fim de aproximar a escola e família com iniciativa da republicana Armanda Álvaro Alberto.

realidade do aluno, assumindo que a responsabilidade da família é parte do trabalho escolar e planejamento da ação docente, configurou uma nova identidade escolar. Que assumindo e incorporando novos saberes e apreensões, revelam a complexidade de suas funções e/ou competências para a construção de boas relações com a família. Nesse contexto,

temos vivenciado ultimamente uma ampliação progressiva dos compromissos da escola, que tem de responder a novos desafios por influência de fatores e pressões, tanto externos quanto internos. [...] esses fatores em constante interação, contribuem para a ampliação das funções da escola ao mesmo tempo em que provocam a busca de processos de intervenção que possibilitem a realização de experiências significativas de aprendizagem por parte do aluno. (VEIGA, 2001, p. 46)

Nessa discussão que prioriza a elaboração de alternativas capazes de conduzir um trabalho produtivo, com perspectivas qualitativas em vistas a melhoria da aprendizagem dos alunos no presente e no futuro, salienta-se o envolvimento de todos os membros que compõem a comunidade escolar, interessados sob essa mesma finalidade.

Assim, sempre que a escola se perguntar o que fazer para apoiar os professores na relação com os alunos, provavelmente surgirá a necessidade de alguma interação com as famílias. Nessa corrente, cabe aos sistemas de ensino o estabelecimento de programas e políticas que ajudem as escolas a interagir com as famílias, apoiando assim o processo desenvolvido pelos professores (UNESCO, 2009, p. 15)

Atinente a essa proposição da UNESCO, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9394/96 preconiza em seu Art. 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Em consonância com a determinação desse referido artigo, sob finalidades e ações legitimadas em meio a orientações jurídicas, a proposta da gestão participativa nas escolas públicas no País está presente desde a elaboração da Constituição de 1988, promulgada a *posterior* com especificidade no Artigo 14º da (LDB), Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. De acordo com os princípios inclusive de democratização, instaurados no presente artigo, os sistemas de ensino devem responder aos ideais

propostos na perspectiva de comandos coletivos com a participação popular e descentralização de poder, estabelecendo uma comunidade de aprendizagem em que todos os alunos possam obter realização individual e social (LIBÂNEO, 2015).

Segundo Saviani (1997), por sua impecabilidade mediante princípios de integração entre os eixos escolar e da sociedade, a gestão abrange a participação da família, comunidade, processo de descentralização e mecanismos internos de participação democráticos intrínsecos a cada instituição.

1.2 GESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA: PERSPECTIVAS DA PARTICIPAÇÃO FAMÍLIA-COMUNIDADE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS (LEGAIS E INTERNAS)

Embora não restringindo-se ao contexto educativo das ciências sociais, a gestão participativa em prol da aprendizagem discente faz parte do bojo das lutas de educadores e movimentos sociais organizados em escudo a um projeto de educação pública de qualidade e democrática. No Brasil, cronologicamente os trabalhos em prol da democratização e qualidade da educação, por exemplo, percorreram há algumas décadas, sendo esse marco de discussões intensificado em 1980, com a aprovação do princípio de gestão democrática da educação na Constituição Federal - Art. 206.

A partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro incorporando imediatos reflexos das modificações técnico-organizativas dos modos de produção vigente nos países capitalistas, da nova divisão transacional do trabalho e da intelectualidade das atividades sofreu transformações em suas orientações educativas organizacionais em âmbito federal, estadual e municipal, decorrente da participação do País na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada naquele momento, em Jontiem, na Tailândia e na Declaração de Nova Delhi de Dezembro de 1993.

O atendimento à demanda de universalização do ensino básico tratou de instruir ao sistema de ensino brasileiro uma série de presunções que em conjunto convergem para o reordenamento da política de gestão educacional no ensino público, persuadindo formas mais flexíveis, participativas de administração dos recursos e dos encargos e, fundamentalmente, das tecnologias de se gerir a dinâmica do processo de aprendizagem dos discentes.

Essa sistemática de reflexões em vistas à melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos baseiam-se na introdução de inovações na organização e

gestão da escola, do trabalho na escola, na qualidade da escola e na significação das funções da família-comunidade na unidade. Para Freitas (1998) é na totalidade dessas alternativas e motivada por essas realidades que formula-se a política educacional brasileira e sua implementação, sendo nesse contexto determinados consenso mundial, regional e nacional relativa a função contemporânea da educação, sobre as analogias Estado/sociedade/educação, bem como diretrizes e recomendações quanto à política e à gestão educacional.

Analisar a gestão participativa em prol da integração escola-família-comunidade — em seus aspectos político e administrativo — implica refletir sobre as políticas da educação, uma vez que existe uma correlação linear, comprometida e forte entre essas instâncias. Segundo Bordignon; Gracindo (2004, p. 147) “a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas”. A escola pública e sua relação com a família e comunidade, mantida por laços educativos desde o início do processo de escolarização encontra respaldo tanto nos novos modelos de administração escolar (PARO, 2008; LIBÂNEO, 2015; SANDER, 1982) quanto nas políticas públicas a partir do contexto educacional, de conceitos de sistemas e gestão escolar.

Sob essa idealização a relação escola-família-comunidade, imersa no paradigma político e administrativo, em face das políticas públicas no contexto contemporâneo da gestão da escola pública vem tratando

[...] de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos e saberes, ideias e sonhos, num processo de ensinar e aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (BRASIL, 2004).

Segundo parte do sistema público de ensino, responsável primário pela educação, os objetivos finais referente à educação e o processo educativo nos anos iniciais, tomando por base a LDB 9394/96 preconiza: I - O desenvolvimento da capacidade da aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de

conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em apreciação as determinações expostas nas diretrizes legais, a escola que ainda não mantém um vínculo social entre as famílias, deve buscar medidas capazes de conduzir essa aproximação, uma vez que segundo a UNESCO (2009, p.15) “a relação entre escola e família está presente de forma compulsória ao menos no ensino fundamental”, cabendo segundo determinações dos marcos legais relativo a ação integrada das escolas com as famílias em seu Art. 12 e 13. As incumbências de: VI - articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola e os docentes colaborarem com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Refletir acerca das potencialidades da escola, dos professores/professoras e gestores/gestoras em articular a interação com a família, evidencia sua peculiaridade em relação à sistematização do conhecimento, ambicionando aos educandos sua realização histórica. Não apenas a atualização dos sujeitos históricos, mas a diluição entre as duas instâncias, que encontram nessa interseção fatores imbricados a condicionantes externos (sociais e condições objetivas de vida) e internos (material, institucionais, político-sociais e ideológicos) a instituição. Em uma tentativa de driblar essas cisões o contexto institucional do marco legal do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação do Plano de Desenvolvimento (PDE) formalizado pelo Decreto nº 6.094, de 2007 vem instituir suas metas no interior das escolas públicas de todo o País de modo a reforçar o que já é estabelecido no *caput* da organização da educação nacional perante a (LDB) 9394 / 96 .

Sob preconização do Plano de Metas e Compromissos de Todos pela Educação os gestores e profissionais da educação devem: No Art. 3º; XIX - Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); XX - Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas; [...] XXV - Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso; [...].

Desenvolvendo considerações acerca das diretrizes supracitadas Libâneo (2011, p. 301) defende que “a organização e a gestão são meios para atingir as finalidades do ensino e a aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógico-didáticos, propiciem melhores resultados de aprendizagem”. Em consonância com as proposições do autor, Paro (2008) compreende a administração escolar em sinônimo de gestão, como mediação a finalidade da aprendizagem sob a orientação da racionalidade, quanto o uso racional dos recursos sejam estes de ordem pedagógicos, institucionais, tecnológicos, didáticos como atividades-meios, a fim de alcançar os objetivos desejados e planejados e político que compreende na coordenação dos esforços humanos coletivos, não no sentido de coordenar o trabalho do outro, mas, em que os esforços humanos devem ser corretamente administrados, democratizando a relação entre os grupos populares, minimizando o distanciamento entre as fronteiras antagônicas diante do autoritarismo institucional e do poderio do Estado.

As orientações administrativas e políticas classificam com propriedade a gestão democrática, mas no contexto da pesquisa ressalta-se a mediação do trabalho coletivo por explicitar a coletividade, a participação de forma democrática dos demais agentes educativos, conduzindo a coordenação do diálogo igualitário, que validado pelos argumentos emergem um caminho metódico em direção à aprendizagem dos alunos. Nesta linha de raciocínio, ressalta-se que o processo de democratização da escola pública no cotidiano das relações endógenas à instituição sobressai o universo político por comprometer-se com a realização dos sujeitos, potencializado a participação dos grupos que lhes são interessados com a qualidade do ensino, mas não podemos esquecer que

o que se precisa, na verdade, quando se visa o aparelhamento da escola pública para a busca efetiva de objetivos educativos comprometidos com os interesses das camadas trabalhadoras, é buscar a integração das práticas políticas coma as atividades administrativas, procurando tirar proveito do caráter político e administrativo das práticas que se dão no cotidiano da escola. (PARO, 2008, p.79)

Concomitante a essa prerrogativa, Mello (2011, p.2) explica que “está crescendo, mundial e paulatinamente, o firme reconhecimento de que os profissionais da educação devem articularem-se com os familiares dos estudantes e com a comunidade do entorno para a construção de uma escola melhor para todas as pessoas”. É com embasamento nessas proposições que identificar quais as

contribuições da participação dos familiares no processo de aprendizagem do aluno bem como suas possibilidades de otimização na escola pública constitui-se como elemento imprescindível nesse processo de socialização em vistas a objetivos transformadores na educação. Sob essa percepção da qualidade de ensino, a desejada articulação contribui não apenas em mudanças na educação em consonância com a aprendizagem como um todo, mas na transformação continua do sujeito como afirmação radical de formação para a democracia.

1.3 AS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO E OTIMIZAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS

Como o termo relação escola-família-comunidade na escola pública implica em participação em meio ao processo organizacional interno da escola, a palavra aqui empregada segundo Veiga (2001, p.60) “tem uma conotação forte, dinâmica, prática e comprometida, implicando ainda a compreensão do que é ser sujeito”. Nessa conotação, nas mediações educativas formais, em apreciação a qualidade de ensino sob a articulação da participação da família-comunidade faz-se necessária

[...] uma participação em que todas as pessoas possam ser ouvidas e em que as formas de decisão sejam mais igualitárias entre os diferentes agentes educativos em torno das crianças e dos jovens, bem como a participação dos próprios estudantes nos seus processos de aprender. (MELLO, 2014, p. 2)

Em decorrência desse entendimento, as formulações da autora atentam para uma participação cuja intencionalidade volta-se para diversificação dos processos de politização da estrutura administrativa da escola, pautada em princípios dialógicos que convergem na interação da população com os profissionais da educação com validade nos argumentos arquitetados em torno das demandas que se evidenciam no processo educativo, bem como a primazia por soluções, conduzindo um aprendizado qualitativo por parte dos alunos. Pois,

A participação da população na escola ganha sentido, assim, na forma de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial aos pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma, de

participação na vida da escola. Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quando com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos. (PARO, 2002, p.7)

Diante dessa concepção Neto (2004, p.20) destaca que “a participação popular e a ampliação do espaço público são ingredientes indispensáveis à democracia e, por conseguinte, à construção da cidadania”. Atinente a essa reflexão, relativamente todo profissional da educação competente em seu sentido estrito, confere que as implicações de seu trabalho junto ao corpo discente são influenciadas pelo apoio que recebem ou não por parte de seus familiares, sujeitos tomados como agentes políticos educativos em constante atividade no contexto diário com os filhos.

O acompanhamento ativo da família na execução pedagógica também constitui-se como elemento indispensável ao desenvolvimento da aprendizagem, desde que as famílias principalmente as de classes popular, alvo do temido fracasso escolar tenham condições psicológicas, sociais e cognitivas a isso. O acompanhamento material/técnico no desenvolvimento das atividades de classe e de casa dos filhos junto à participação da escola reflete sistematicamente na elevação da qualidade de ensino e no nível de aprendizagem dos alunos.

Atualmente em nosso País discute-se em pesquisas e estudos que a participação da família no contexto educacional contribui em muito na aprendizagem dos alunos. Tendo como modelo de pesquisa o (INEP/MEC, 2004) Instituto de pesquisas Educacionais Anísio Teixeira fundamentados pelos resultados da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, em 27 de Julho de 2004), explicitando em suas avaliações na acessória de imprensa do INEP que

[...] a criança, cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação àquela onde os pais estão ausentes do seu processo educacional. Ao conversarem com o filho sobre o que acontece na escola, cobrarem dele e o ajudarem-no a fazer o dever de casa, falarem para não faltar à escola, tirar boas notas e ter hábitos de leitura, os pais estarão contribuindo para a obtenção de notas mais altas (BRASIL, 2004, p. 12).

Isolada do seu contexto mais, singular a escola dificilmente educará o aluno sozinha, de modo que o encargo educativo dos pais e da comunidade nunca cessará. Sendo assim, uma vez escolhida a instituição formal a relação com ela apenas começa.

É imprescindível diálogo entre escola e pais, uma vez que em grau de especificidades diferenciados todos estão comprometidos com a educação e a aprendizagem da criança. Por intermédio da administração participativa, segundo Hora (1998, p.50-51), “[...] os diferentes segmentos sociais [...] passam a assumir a responsabilidade de suas ações, com o poder para influir sobre o conteúdo e organização dessas atividades”. De toda e qualquer atividade que possa delinear estratégias significativas por partes desses agentes sociais na intensificação do processo educativo das crianças.

Dessen e Polonia (2007) definem linearmente que a escola e a família são contextos que partilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação social, política, moral, cognitiva e cultural dos sujeitos, surgindo como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como auto propulsoras ou inibidoras do seu crescimento. Ganhando relevância nesse contexto a escola, por sua função institucional de instruir sistematicamente também a certificados de título que correspondam ao provimento de uma educação com respaldo em princípios de hominização e equidade, mediante condições sociais e objetivas da família que, por vezes, caracteriza-se como impasses para a participação na execução pedagógica.

Aproximadamente dessas considerações Gadotti (1984); Libâneo (2002) e Luck (2006) analisam simultaneamente a ação educativa responsável pela mediação e construção do conhecimento culturalmente produzido e sistematizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, moral, físico de acordo com as expectativas políticas de cada ambiente. Nessas circunstâncias segundo as contribuições geneticista e interacionista de Piaget (1984) e Vygotsky (1989) o desenvolvimento da aprendizagem decorre da influência mútua do indivíduo com os outros que estão ao seu redor, analisando-se a maturação biológica, os conhecimentos prévios e culturais que a criança já internalizou e a nova circunstância que se evidencia, competindo à escola, conseqüentemente, dar assíduo a esse processo. É por isso que a participação ativa da família, a interação escola-família-comunidade na escola pública emerge como diretriz na formulação de intervenções pedagógicas para superação das desigualdades no processo ensino e aprendizagem e nas condições de participação da comunidade na gestão democrática. Pois,

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio

acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50).

Nessa perspectiva, o acompanhamento da família no desenvolvimento das atividades junto à participação ativa da escola reflete sistematicamente na elevação da qualidade de ensino e no nível de aprendizagem dos alunos. A interação escola-família-comunidade na escola pública de acordo com Mello (2014) possibilitará um diálogo coletivo que contribuirá continuamente na transformação social, educacional e cultural na vida do aluno, superando as desigualdades que manifestam-se no interior das instituições públicas, em se tratando do ensino, das práticas efetivadas de ensino e dos condicionantes “autoritários” de participação.

1.4 A APRENDIZAGEM DIALÓGICA⁴ NO CONTEXTO FAMILIAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS

Enquanto a educação integral pressupõe a atualização dos seres humanos enquanto sujeitos históricos em termos de conhecimento produzido, a organização administrativa escolar em articulação com o mundo do trabalho compreende na instrumentalização da qualidade social participativa em consonância com princípios políticos (PARO, 2008; LIBÂNEO, 2002) e a aprendizagem é apresentada como processo multidimensional que abrange não somente o trabalho de profissionais da educação, mas dos familiares em virtude das novas transformações no processo educativo (MELLO, 2014), linearmente essas instruções assumem-se consensualmente nas defesas dos vários segmentos sociais⁵ em cada contexto social como matrizes

⁴ A aprendizagem dialógica é o marco a partir do qual são desenvolvidas as práticas de êxito em comunidades de aprendizagem. A partir desta perspectiva da aprendizagem, baseada em uma concepção comunicativa, entende-se que as pessoas aprendem a partir das interações com outras pessoas. Segundo a concepção dialógica de aprendizagem, para aprender, as pessoas precisam de situações de interação. Não necessitamos somente de um grande número de interações, e que estas sejam diversas, mas também que o diálogo que se estabeleça, tenha de estar baseado em pretensões de igualdade, e não de poder, o que significa que todos e todas temos conhecimento para contribuir, reconhecendo-se assim a inteligência cultural em todas as pessoas. Disponível em: <http://www.niase.ufscar.br/1_escolas-como-comunidades-de-aprendizagem-informacoes-gerais-traduzido.pdf>. Acesso em 12 de Mai de 2015.

⁵ Os segmentos sociais a qual me refiro estende-se a formulações do PNE proposto pela CONAE de 2014, realizada pelo FNE com respaldo na Constituição de 1988, as Ouvidorias públicas, CREAS e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que por meio da Coordenação-Geral de Articulação e

diversas para o enriquecimento do *status* da cidadania⁶, como pontos preponderantes a exigência da qualidade de ensino na perspectiva democrática.

A articulação entre esses pontos nos faz chegar a uma questão crucial nessa pesquisa. Que tipo de aprendizagem abordar dentro da relação escola-família-comunidade? Em que essa aprendizagem pode influenciar a qualidade de ensino e a formação do ser político? O que se espera da escola nesse sentido? Como articular essa interação na busca dessa formação cidadã e democrática?

Em apreciação a concepção da qualidade social, a gestão democrática na escola pública, em vistas a novos horizontes no processo de ensinar e aprender do educando, frente às exigências dos contextos social e tecnológico da sociedade da informação, apresenta como proposta para a superação das demandas que aferem a formação individual e social dos alunos em termos de conhecimento, atualização histórica, desigualdade e exclusão nos contextos políticos, a educação voltada para a democracia. Essa formação propicia conhecimentos, procedimentos e situações em que os alunos possam refletir sobre questões que envolvam ações e tomada de decisão no tocante ao universo político, econômico, social e direitos humanos. Essa concepção formativa associa-se ao conceito de qualidade de ensino na perspectiva de uma sociedade mais justa e democrática para a realização da liberdade e qualidade de vida para todos.

De acordo com Libâneo (2002, p.90) para que exista uma conexão entre discurso e prática “é preciso que os sistemas de ensino e as escolas prestem atenção á qualidade cognitiva das aprendizagens, colocando essa exigência como foco central da gestão escolar [...]”. Por qualidade cognitiva nesse contexto, compreende-se a necessidade de organização das aptidões intelectuais, moral e uma educação do comportamento em vistas a uma formação nas dimensões individual e social dos alunos, corroborando a participação na vida pública.

Nessa perspectiva a aprendizagem é entendida como um processo passível de mudança no decorrer da história das ciências sociais. As concepções sobre como o indivíduo aprende passaram por uma evolução social sistemática sempre atrelada ao contexto em que surgiram e são inseridas. As alterações resultantes do momento da

Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, desenvolveu o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

⁶ A cidadania aqui apresentada, remete a concepção de educação contemporânea para o futuro, descrita por Gadotti (2000), em que consiste uma formação pautada na transformação social contestadora das pressões e limites impostos pelo Estado. Como afirmação de um ser capaz de independência em sua condição de ser político, ético, moral, humano com aferições cognitivas, relativizando a alienação aos tidos “donos do poder”. Que similar ao pensamento de Paro (2007) predeterminam a qualidade de ensino sob a orientação democrática.

transição da sociedade industrial para o mundo da globalização, com probabilidade de acesso rápido e econômico frente aos novos mecanismos de informação, transformaram os contextos em que as pessoas aprendem e influenciaram instituições escolares a moldarem novos padrões de organização à adequação das mudanças ao processo de ensinar e apreender (MELLO *et al*, 2004).

Dessa forma pode-se sintetizar o cenário das concepções da aprendizagem em material, pautada no ensino tradicional em que o aprendiz passa a ser considerado literalmente como um reservatório absorvente das informações exteriores ao seu cotidiano escolar. A corrente construtivista pedagógica, enraizadas nos princípios de outros autores como Pestalozzi e Piaget, apreendendo a realidade objetiva, intencional como um processo de construção social periódica, como pêndulo de significados em que os sujeitos conectam experiências intrínsecas ao seu cotidiano e com o mundo escolar e a concepção comunicativa/aprendizagem dialógica. A aprendizagem dialógica emerge em um contexto individualista que segundo algumas correntes pós-modernas⁷ destacam a crescente superficialidade nas relações interpessoais que estruturam negativamente a formação da identidade pessoal dos sujeitos. Em que as organizações prefiram relações mais dialógicas e comunicativas.

Em apropriação do pensamento de Mello *et al* (2004) esse ultimo tipo de abordagem não abandona as correntes tradicional e construtivista, mas passar a existir como conceito fundamental da interação em que a realidade é entendida como uma construção social na vida dos sujeitos, na qual os significados das coisas são construídos nas relações corriqueiras entre as pessoas e nas concordâncias que comumente estabelecem-se. A partir dessa concepção, na sociedade da informação a aprendizagem comunicativa acontece nas interações entre os próprios alunos/alunos, professores/ familiares, alunos/familiares e outros agentes que também fazem parte do contexto educativo.

Sabe-se que o termo aprendizagem é complexo e que ora é defendida como processo que assume um padrão básico frente a variedade de aprendizagens dos seres humanos e/ou abarca algumas diferentes concepções, tais como a Gestaltista, a do

⁷ Em apropriação das palavras de Sobrinho (1997) compreende-se que o termo pós-modernismo abrange diversas correntes, mas nesta pesquisa refere-se a autores com Foucault, Lyotard, Jamerson, Baudrillard que destacam a crescente superficialidade nas relações sociais e as consequências negativas para a formação da identidade pessoal. Uma confirmação crítica fundamentada na análise dos impactos industriais e mercantilistas da vida moderna, que acaba por diluir a democracia em detrimento do autoritarismo. <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/impulso29.pdf>

condicionamento clássico, pavloviano ou condicionamento respondente (Hilgard 1975); aprendizagem significativa (Carl Rogers 1938); aprendizagem significativa (Ausubel 1963, 1967, 1980) dentre outras; mas no contexto da pesquisa ora articulada evidencia-se a aprendizagem comunicativa entre os sujeitos frente às novas exigências formativas que inclui a participação ativa dos familiares e comunidade. Ao abordarmos o processo de desenvolvimento da aprendizagem centramos um pouco no ensino, que na sociedade da informação é apreendido como prática social e política na formação do sujeito e que, esse ensino imerso na aprendizagem comunicativa possa intensificar o trabalho pedagógico realizado nas instituições (MARIGO e MELLO, 2015).

Baseada nas concepções de Ausubel (1963 *apud* NETTO 1987, p. 69) a aprendizagem significativa “acontece quando o aprendiz trabalha com material potencialmente significativo, que pode ser relacionado com sua estrutura cognitiva de um modo não arbitrário, substantivo, inteligente”. Esse pensamento sugere a obtenção de novos conceitos por parte dos alunos, considerando que os novos conhecimentos assimilados conectam-se às ideias básicas relevantes à estrutura cognitiva dos educandos. Empiricamente essas informações sobre o universo da aprendizagem na conotação comunicativa pode ser facilmente compreendida por intermédio da ligação orgânica entre os conhecimentos prévios dos sujeitos e a interação entre significados potencialmente novos e/ou imagens básicas relevantes à estrutura cognitiva⁸, que futuramente darão origem a significados reais e psicológicos. De acordo com Netto (1987, p. 69), “a aprendizagem é facilitada na medida em que se apoia no que o aprendiz já sabe e, portanto, na extensão em que é potencialmente significativa para o aprendiz”.

Colaboradores desse princípio Habermas (1987) e Chomsky enfatizam que todas as pessoas possuem predisposições psíquicas, sendo capazes de produzir linguagem simbólica e códigos, determinando ações no meio em que vivem. Nessas predisposições,

[...] o pensamento e a consciência de uma pessoa são fruto das interações sociais que ela estabelece com os outros. A subjetividade se constitui como produto de um processo de interiorização das relações sociais que acontecem no mundo externo. O pensamento subjetivo está intimamente relacionado com o pensamento social, intersubjetivo,

⁸ A cognição é o processo por excelência em que ocorre a transformação, redução, elaboração, armazenamento, recuperação e uso da entrada sensorial (NETTO 1987).

e se produz nas múltiplas relações que temos com pessoas diferentes, nos inúmeros contextos de que participamos ao longo da vida. Habermas (1981 apud AUBERT et al. 2008, p. 132).

Em outras palavras, o termo aprendizagem tomada nessa pesquisa em consonância com a percepção de Ausubel (1963) et al, apresenta-se como sinônimo de aprendizagem comunicativa em uma ligação direta com a inteligência cultural⁹. Uma inteligência contextual imersa ao processo de aprender em meio às interações cotidianas na escola e na família, que potencialmente corrobora em um viver bem individual, em que consiste o desenvolvimento das aptidões intelectuais necessárias ao desenvolvimento dos educandos e um viver bem para todos, precedidos em princípios de humanização, igualdade e solidariedade entre os sujeitos (PARO, 2007). Concepções similares à educação para a democracia a partir de novos ideários apresentados aos educandos, fixados de acordo com as leis de associação entre o mundo das coisas, social e singular, considerando sempre o conhecimento prévio do sujeito e a pluralidade social. Conexão indispensável para convivência entre os grupos e resolução dos problemas mais imediatos da sociedade.

Essa percepção da interação cultural reconhece que a aproximação da família no contexto escolar dos alunos potencializa o ensino na condição democrática pela ação comunicativa dialógica, superando a concepção de *déficits* relacionados ao externo e interno do aluno. E que todas as pessoas, independente de sua condição econômica, sexo, cor e idade podem inter-relacionar-se igualmente, sem a posição de superioridade na busca da qualidade do ensino para as crianças.

Isso implicará, em sua viabilidade, a necessidade de levar em conta a concretude dos fatos e relações que se dão no cotidiano da escola, tendo em vista a superação dos obstáculos à mudança e o diálogo como potencialidades de transformação que aí se verificam (PARO 2007, p.32).

⁹ Na concepção de Mello (2010) inteligência cultural é apresentada como proposta desenvolvida no projeto comunidades de aprendizagem que, em extrema potencialidade considera os saberes escolares, a prática e a ação visando alcançar acordos e consensos intelectuais, éticos, estéticos e afetivos.

Nessa tentativa de trilhar em direção à qualidade do processo educativo das crianças nos anos iniciais como atividade fim, mediante aos diversos meios nesse contexto sócio-político acerca das relações democráticas da escola pública, destaca-se a relevância da família, que informalmente regram conhecimento acerca do contexto a qual a criança esta inserida. Nessas imediações segundo Mello (2014, p.2) “uma educação de boa qualidade já não abrange apenas o trabalho do professorado em sala, mas depende, também, da participação de agentes educativos que convivem com as crianças em seu contexto diário”. A reflexão da autora aponta para o fato da articulação entre profissionais da educação, familiares e comunidade do entorno como variadas fontes de informação, formando redes para a obtenção de uma educação mais eficaz, visto que a família e a comunidade de forma não sistematizada e intencional mediam o processo educativo.

Segundo Dissen e Polonia (2007, p.22) “Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social”. Dessa forma, a família e a comunidade influenciam significativamente no processo formativo das crianças, contribuindo positivamente ou negativamente na formação individual e na dimensão social da personalidade, identidade e comportamento, podendo intensificar ou não o processo de aquisição e assimilação de conteúdos, conhecimentos indispensáveis à sua formação e qualificação para o “viver bem”.

De acordo com Libâneo (2011, p.170) “existe a educação informal, também chamada de não intencional, refere-se às influências do meio humano, social, ecológico, físico e cultural às quais os homens estão expostos”. Intensificando suas proposições (2015, p.57) ao afirmar que “os alunos trazem para a escola e para as salas de aula um conjunto de significados, valores, crenças, de modo de agir, resultante de aprendizagens informais, que muitos autores chamam de cultura paralela ou currículo extra-escolar”. E que a escola deve reconhecer e valorizar esse conjunto curricular como parte constituinte de seu trabalho, na regulamentação e alicerce dos conceitos primordiais a educação para a dimensão social e individual pela assimilação do intersubjetivo para o plural. Para Luck (2006, p. 30), “o processo educativo estará articulado à realidade, na medida em que as proposições curriculares forem feitas de acordo com a realidade da comunidade em que se insere e à qual servem”. Essas formulações leva-nos a compreensão de que

[...] a escola como uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais [...] por prevalecer nelas o elemento humano precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação (LIBÂNEO, 2011, p.294).

Nessa perspectiva a educação decorrente do processo escolar imbricados na tríade escola-família-comunidade com vistas a aprimorar a aprendizagem em face de um diálogo igualitário, participativo e solidário, a gestão democrática baseada nos princípios da organização do trabalho pedagógico, sob as dimensões política, social e pedagogia deve trilhar a dinâmica de funcionamento de seu trabalho, de modo a desenvolver estratégias que oportunizem a participação da família e da comunidade em prol do desenvolvimento de uma educação de qualidade para todas as crianças que ali estão. Para tanto, é preciso compreender as relações que a escola como um sistema conglomerado integrada a uma totalidade global estabelece com seu contexto social imediato, no que refere-se as atuais políticas de educação.

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Escola e família apresentam-se na modernidade como duas instâncias sócias responsáveis por conduzir de modo intencional o desenvolvimento das aptidões psicológicas, sociais, afetivas e motoras dos alunos/filhos, de modo que a participação da família passa a ser vista como parte constituinte do trabalho pedagógico da escola na busca de melhores resultados de aprendizagem por parte dos alunos/filhos, não como fator determinante entre causa e efeito, mas como probabilidade. De modo que as duas instituições possam compartilhar em saudáveis relações suas funções específicas para com os educandos/filhos. Nessa prerrogativa o objetivo geral que conduziu esta pesquisa foi analisar os mecanismos da gestão na articulação escola-família em função de efetivas estratégias de aprendizagem nos anos iniciais.

Sobre a função social da escola em termos de equidade e socialização, recai na contemporaneidade sob suas competências, a finalidade de fortalecimento da gestão democrática na busca da participação da família na escola, conferindo-os conhecimento

e informações sobre seus filhos. Isso não significa retirar da escola sua função na e para a socialização do saber e na formação de atitudes compatíveis para o viver bem em sociedade, mas segundo a UNESCO (2009, p.59) “atribui-lhe novas funções de articulação de outros atores para que não se sobrecarregue tentando resolver os problemas do mundo que atravessam as salas de aula”. Dessa forma surge a questão de pesquisa: De que forma a escola pública pode articular a relação escola-família-comunidade em função de estratégias de aprendizagem?

No âmbito educacional, a pesquisa constitui-se em um elemento imprescindível na construção de novos saberes frente a temáticas ainda desconhecidas ou pouco exploradas, necessitando dessa forma de um aprofundamento mais específico na área a qual o sujeito deseja conhecer. Minayo (2001, p.17) define pesquisa como a “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática, a pesquisa vincula pensamento e ação”. O pensamento que se funda em meio a literatura que alicerçou a fundamentação do primeiro capítulo da monografia sobre a relação da escola com a família no processo de desenvolvimento da aprendizagem; as políticas internas e legais para alicerçar essa relação; as possibilidades de otimização da participação da família na escola e na vida escolar do aluno e a aprendizagem dialógica, e ação que materializa-se no corpus da leitura flutuante, de quem vive permanentemente o processo contínuo e continuado da gestão participativa e da relação com a família.

O *locus* da pesquisa empírica foi uma escola pública situada no Distrito de Felizardo pertencente à cidade de Ipaumirim – CE, da qual tem-se autorização para a veiculação da referência e, na qual, se deu toda a trajetória escolar da autora desse trabalho, desde os anos iniciais e fundamental II, tendo posteriormente, em 2013, a oportunidade de atuar como docente durante um ano. Por intermédio dessa experiência mínima de atuação percebia que a referida instituição apresentava características políticas em sua administração, bem como mecanismo de participação dos demais agentes que formavam a Comunidade Escolar.

Diante de um novo panorama o qual não se conhece as formas de organização e clima organizacional que a instituição desenvolve para reunir e articular a relação escola-família-comunidade nesse período de 2016 entre os meses de maio e junho (tempo de inserção no campo), tempo em que deu-se a necessidade de conhecer, mesmo que de forma parcial, essa singularidade do processo de organização geral da escola.

Essencialmente toda pesquisa científica requer fundamentos metodológicos, nessa perspectiva o estudo dessa pesquisa na escola pública foi norteado por meio de uma abordagem qualitativa na qual procuramos compreender, conhecer, interpretar e investigar a realidade das decisões e ações que são dadas no interior da Escola Matos de Lucena¹⁰, no que diz respeito as suas práticas de gestão democrática na articulação com as famílias do Distrito de Felizardo. Pois,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 22)

Por meio da análise institucional da realidade da escola pública pesquisada, a pesquisa qualitativa vem no intuito de estabelecer um diálogo entre as falas dos sujeitos, os dados obtidos na pesquisa, testando hipóteses e levantando reflexões pessoais, proporcionando a abrangência de uma realidade explícita, baseada em dados empíricos através dos procedimentos das práticas discursivas dos professores, gestora e mães de alunos.

Com o propósito de desenvolver o conhecimento decorrente da questão de pesquisa, os objetivos geral e específicos nos quais estruturam-se em busca de entendimento e resposta a sua natureza científica, evidencia-se a pesquisa de campo com caráter exploratória consistindo segundo Marconi e Lakatos (2010, p.171) em “[...] investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema [...] para a realização de uma pesquisa futura mais precisa”. O que vem alicerçar e aprofundar os conhecimentos sobre a gestão escolar, a participação da família na escola, como deve ser o processo de democratização da escola pública para efetivas estratégias de aproximação com a família, a responsabilidade da escola e da família, o que as une, quais as suas finalidades e possibilidades de otimização e o resultado dessa parceria na e para a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais.

Ainda como técnica de pesquisa, pondera o procedimento aplicado também aqui o estudo bibliográfico. Processo relevante que permite preceitos/normas a parte prática da pesquisa por meio da apropriação do aporte teórico de autores da fundamentação do

¹⁰ Pseudônimo da escola pública pesquisada

trabalho, proporcionando ao leitor um maior conhecimento acerca do escrito. Nessa etapa de estudo foram realizadas leituras, seguidas de fichamentos de artigos, monografias e livros de autores que discutem com propriedade a temática da relação escola-família-comunidade.

Decorrente da pesquisa com caráter exploratório realizou-se a entrevista semiestruturada em que foram utilizados roteiros de perguntas para 4 professoras, 1 gestora e 4 mães de alunos que pertencem ao Conselho Escolar na perspectiva de estabelecer um contato direto com os sujeitos, permitindo uma relação dialógica entre pesquisador/pesquisado. Todos os sujeitos da pesquisa foram identificados de acordo com pseudônimos escolhidos por eles de modo a preservar o sigilo de suas identidades, na perspectiva de colher informações que venham a responder aos meus anseios e inquietações referentes à participação da família-comunidade na intensificação da aprendizagem dos alunos/alunas, de que modo esta participa da vida escolar de seus filhos/filhas e se a escola oferece oportunidades para que essa parceria aconteça.

Inicialmente os roteiros de entrevista foram aplicados às educadoras e a gestora, sendo de início revelado às profissionais os objetivos recorrentes ao estudo. Nessa fase de coleta de dados todas as entrevistas ocorreram individualmente em horários contrários ao trabalho das professoras e da gestora. Em seguida foram entrevistadas cinco mães de alunos que vivem no entorno da escola e que pertencem ao conselho escolar no intuito de saber se estes acompanham a vida escolar de seus filhos/filhas. Se a escola administra corretamente essa participação e a oferece e, se mediante a esse acompanhamento às crianças apresentam melhor rendimento escolar.

Posteriormente a coleta de dados inicia-se a análise dos conteúdos. As entrevistas foram transcritas para leitura flutuante. Os trechos das entrevistas foram selecionados e organizados em um quadro de categorização com as categorias descritivas, constituindo o corpus da pesquisa.

A posterior, a exploração do material conferiu as falas mais recorrentes dos sujeitos no que tange a dificuldade em tratar da relação escola-família-comunidade na escola e na vida escolar do aluno e suas práticas interação para a participação, comunicação e diálogo na escola em viés da intensificação da aprendizagem do aluno e subsídios a trabalho pedagógico do professor.

Os achados da pesquisa sobre o que foi conferido pelos sujeitos em termos de práticas efetivas na e para a participação da comunidade e/ou ausência dela na escola pública, trazem em sua essência a visão de como é trada a questão da participação.

Identificando um panorama de atitudes que são anacrônicas ao estudo e como podem ser devidamente canalizadas singularmente para a atualidade de cada contexto que busca a interação com o seu contexto mais próximo e a reconhecem-na como medida constituinte do trabalho pedagógico escolar.

II CAPÍTULO - O QUE DIZEM AS PROFESSORES, GESTORA E MÃES EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Até este momento embasou-se toda uma discussão que vem tratar da gestão escolar articular sua dinâmica de funcionamento com objetivos que coincidam para a formação individual e social do aluno. Em meio a essa dinâmica, a escola, a fim de desenvolver atividades meios como medidas que intensifiquem a qualidade da educação e ensino oferecido às crianças no início de sua escolarização, tem buscado apoio em sua instância mais próxima, a família. Busca-se agora as principais dificuldades referente a relação Escola-Família-Comunidade em meio a realidade da escola pública Matos de Lucena – Distrito de Felizardo-CE, e como esta organiza-se para superar tais impasses, balizando as falas mais recorrentes dos sujeitos pesquisados, as categorias de análises a discussão supracitada.

2.1 O QUE DIZEM OS SUJEITOS

Apona-se nesse segundo capítulo, o cerne qualitativo nas instruções político e administrativo que regulam a gestão escolar da escola pública Matos de Lucena. Falar do objeto de estudo Escola- Família-Comunidade em sua avaliação institucional adequa a discussão a cerca das práticas que a referida escola pública trabalha e implementa para envolver a família na escola e na vida escolar do aluno e quais os impasses relativos a essa participação. Em busca de alcançar o objetivo investigativo que conduz o fio condutor dessa pesquisa, inicia-se uma descrição a nível de caracterização sobre a escola, a família e comunidade pesquisada, para a posterior, iniciar-se a análise dos dados, embasados nas falas das professoras, gestora e mães de alunos sobre a realidade em que se dá a escola em termos de aproximação com a família e como a família se comporta diante de sua função social.

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE E SEUS AGENTES SOCIAIS

Em pleno Nordeste brasileiro, no centro Oeste do Ceará, a 422 Km de Fortaleza, a 12 Km da sede do município de Ipaumirim, a escola Matos de Lucena esta situada em uma região as margens da BR 116, atendendo a população do distrito Felizardo e sítios

vizinhos. De acordo com dados demográficos do Censo de 2010 a população dessa localidade conta com uma estimativa de 2.000 habitantes.

A instituição foi fundada em 1934 e passava desde esta data a atender crianças de 7 a 14 anos de idade, oferecendo desde a alfabetização ao 4º primário. Atualmente, com as determinações da LDB 9394/96, em relação à composição dos níveis escolares, atende a crianças nos anos iniciais (1º a 5º ano) e séries finais (6º a 9º), mantendo como parte integrante do processo educativo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao todo estão matriculados, de acordo com dados administrativos da escola 328 alunos, sendo 120 pertencentes ao fundamental I, 180 do fundamental II e 28 da EJA. A estrutura física da escola apresenta situação regular em função de suas condições de funcionamento. Não se traduz em uma escola de bairro periférico, mas ainda esta aquém do que se espera de uma escola de qualidade em termos de materialidade.

A área interna da escola é composta por oito salas de aula com área quadrada abaixo da média projetada para um espaço que atende em torno de 20 alunos por turma, cada sala possui apenas um ventilador, tornando-a um ambiente muito quente em dias de calor intenso, das oito salas de aula, apenas duas possuem ventilação natural, as demais não são arejadas e nem tem uma iluminação adequada. Suas dependências contam ainda com um laboratório de informática adequado as condições de uso para que professores e alunos possam realizar suas pesquisas, uma cantina, uma secretaria/sala de professores e um pequeno pátio de recreação. Espaço que segundo a gestora Piedade¹¹ é utilizado para a realização dos eventos que envolvem a família e comunidade. Atualmente esse pátio está sendo dividido com duas salas de aulas, projetadas e construídas devido à necessidade de mais espaço para realização da produção do trabalho pedagógico dos professores das duas turmas 2º ano. Essa informação advém da desarticulação do anexo que existia para funcionamento dessas turmas.

A instituição apresenta um quadro definido de funcionários, que de acordo com o setor administrativo perfazem um quantitativo de 42 profissionais. Como toda escola necessita de uma estrutura que a organize quanto a distribuições de funções por parte dos agentes sociais que a compõem internamente, na busca da formação para cidadania, a escola pública “Matos de Lucena” organiza-se de maneira semelhante as demais instituições públicas Brasil a fora, previstas no regimento Escolar ou em legislação

¹¹ Pseudônimo escolhido pela gestora, assim como fizeram todos os sujeito da pesquisa.

específica estadual ou municipal, que de certa forma expressam a organização do trabalho em uma escola (LIBÂNEO 2015; PARO, 2007).

Em primeiro lugar, segundo a gestora Piedade, coloca-se o Conselho de Escola, logo depois a Direção, o Setor técnico-administrativo, Setor pedagógico, Corpo docente e Corpo discente. Não existe nenhuma instituição auxiliar, o que consta em relação ao objeto de estudo é a existência de um conselho pais, que no momento, segundo a mãe Luna, encontra-se inativo desde o ano passado.

Ao falar-se em corpo docente e direção, far-se-á uma abordagem descritiva-analítica em relação à caracterização do nível de escolarização das professoras, gestora e mães pesquisadas. De acordo com a categorização dos dados referente à profissionalização das 4 professoras entrevistadas, todas possuem formação inicial em Letras, o que pode vir a dificultar a compreensão de instrumentalidades referentes aos conceitos de participação, organização e gestão para o fortalecimento de cultura de participação da família na escola.

Entre as 4, 3 possuem especialidade em Educação de Jovens e Adultos com ênfase na economia solidária, atuando ainda como membros do Conselho Escolar, representante de pais, o que vem a ser, segundo os seus relatos, uma parte inerente a sua experiência enquanto educadoras.

A gestora tem sua formação condizente com a sua atuação, mantendo como critério a sua profissionalidade o curso em gestão escolar oferecido pela secretaria de Educação do Estado do Ceará, visto que seu tempo de inserção ao cargo é de apenas 2 anos. O gráfico que segue vem situar o leitor sobre o tempo de atuação na docência das quatro professoras pesquisadas, bem como da gestora antes do atual cargo, tempo de inserção na escola e tempo de inserção na comunidade em que localiza-se a escola.

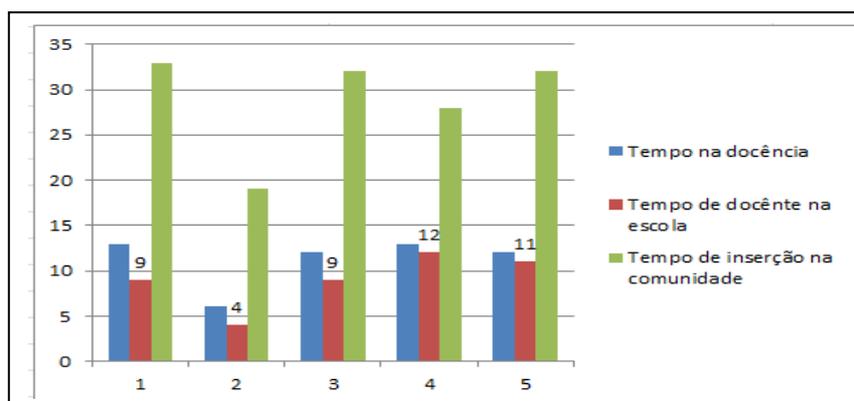
Para melhor compreensão deste gráfico mais elaborado, o gráfico 1 vem identificar através dos pseudônimos a quem se refere os anos na docência, os anos de docência na escola pesquisada e tempo de inserção na comunidade.

Gráfico 1 – Tempo de docência dos sujeitos na Escola



Fonte: Gráfico elaborado pela autora no ano (2016) relativo aos anos de docência exercidos pelas professoras e gestora de acordo com os respectivos pseudônimos

Gráfico 2 - Anos de atuação na docência e docência na escola pelas profissionais pesquisadas e tempo de inserção na comunidade



Fonte: Gráfico elaborado pela autora no ano de (2016)

Falar em competência docente num quadro de profissinalidade histórico-social, que reúne um conjunto de valores, conhecimentos, comportamentos e atitudes relativos as especificidades da função e atuação docente (SACRISTAN, 1995), requer uma identificação sobre o que é ser iniciante, estável, ativista, distante e ou/ conservantismo e sereno ou amargo. A tabela mostra uma síntese do que trata-se essas questões relacionadas as fases da carreira docente.

Tabela 1- informações referentes ao ciclo da carreira docente dentro das fases e ou/estádios com base no esquema de Huberman (1989)

Anos de carreira	Fases temas de carreira
1-3 anos	Entrada: sobrevivência e descoberta
4-6 anos	Estabilização: escolha de carreira, de um repertório pedagógico. Competência pedagógica crescente
7-25 anos	Diversificação "ativismo" questionamento
25-35 anos	Serenidade, distanciamento, afetivo, conservantismo
35-40 anos	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Tabela elaborada pela autora no ano de (2016)

Em uma primeira instância a carreira pedagógica é entendida como processo e não como acontecimento. Apontar o ciclo de vida de professores por intermédio da carreira permite comparar, estudar o percurso de uma pessoa em uma organização e como as características de uma pessoa pode influenciar uma organização e ao mesmo tempo ser influenciado por esta. No início de carreira o professor depara-se com a “sobrevivência” e “descoberta”, empiricamente os dois aspectos são vivenciados em paralelo em que o segundo determina o primeiro. É a fase da empolgação do entusiasmo e também do choque de realidade pondo a distância entre as ideias e as realidades questionadas em sala de aula. A estabilização põe em evidência a escolha da identidade docente. Significa acentuar o grau de liberdade do professor em relação a sua prática pedagógica, seu modo particular de operacionalização, acompanhando ou precedendo ligeiramente um sentimento de competência pedagógica crescente. (HUBERMAN, 1989).

Sem a homogeneização cronológica, apenas uma das professoras pesquisadas encaixa-se nesse ciclo de estabilização. Os depoimentos da professora Ana, ainda convergem com o empirismo desses dados no sentido em que sua entrevista em face do objeto de estudo evidencia a não liberdade de tratar com competência a relação da escola com a família. Ana afirma em um de seus depoimentos que realmente não sabe o que fazer para adequar a sua prática pedagógica em estímulo a uma estratégia de aproximação com as famílias que se fazem ausentes na escola. Não sabe por que os pais não procuram a escola com frequência. Tem até umas ideias como expressas em seu

ponto de vista. *Sabe seria interessante a direção oferecer um estímulo a mais para que os pais possam vir a escola, um café da manhã, né? Fico calada, não tenho a liberdade de expor minhas opiniões. Não sei se vão acatar.* Apesar de sua idade cronológica na docência, Ana ainda não possui um dos requisitos básicos de estabilidade docente. A descentração é um movimento que descentraliza o “eu” em detrimento dos objetivos didáticos. É o mesmo que negar a sua afirmação enquanto comunidade escolar, esconder suas peculiaridades e espontaneidade.

Seguindo o estudo empírico do ciclo de vida docente sem a mais perfeita homogeneização, as demais professoras e gestora encaixam-se na fase do ativismo, na fase da diversificação por ser esta, uma fase em que ocorre a inovação, a busca sistemática pela qualidade do ensino. A um nível global muitos professores e professoras estão dentro dessa fase, competindo estímulos a eficácia de sua prática.

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabando de adquirir, de eficácia e competência. Cooper (1982 apud HUBERMAN 1989, p. 42)

Essa argumentação traz a questão de que a origem da diversificação é difícil de aprender. Embora estejam adequados dentro desse quadro de ativismo conforme a idade cronológica, o sentido unívoco de diversificação aponta um segundo perfil-tipo de profissionais na escola Matos de Lucena, que limitam-se a fazer o que está previsto nos regulamentos, não indo além do que o objeto de estudo necessita a desejada interação. Claro que a referência aqui destacada não engloba todos os professores/professoras da escola, mas as que foram pesquisadas e a gestora, já que esta foi professora durante 10 anos antes de assumir o posto de direção. Maria de Lurdes diz que *a escola até que tenta ter um diálogo a cada bimestre, mas...as crianças...as famílias que mais precisam desse diálogo não comparecem nesses encontros e se comparecem relatam não saber como ajudar os filhos.* Esta descrição sintomática faz perceber que a professora reduz em muito sua prática. Visto que,

Fazem o seu trabalho, nem mais nem menos, o que lhes é pedido, à justa, sendo ajustados pela precisão das normas, das prescrições sobre a utilização do tempo, dos programas. A rigidez dos textos e dos

regulamentos serve-lhes para fixar, em termos escritos, os limites da sua assiduidade...o fogo sagrado vai-se extinguindo docemente...num estado de cinismo não pressentindo, de anquilosamento benfazejo...no comprimento de um contato que se vai desfigurando. Hamon e Rotman (1984 apud HUBERMAN 1989, p.42)

Em relação as 4 mães pesquisadas, consta que 1 mãe, possui o ensino médio, 2 encontram-se em situação de graduandas por instituições de fim de semana como requisito a profissionalização e 1 com fundamental II completo. Em meios aos dados coletados na primeira parte do roteiro de perguntas, fica evidente que todos os familiares pesquisados possuem uma instrução escolar adequada ou regular ao processo de participação pedagógica na vida escolar dos filhos em nível de conhecimento, mais fica assentado aqui, que estas são a minoria.

Como o objeto de estudo enfoca a Escola-família-Comunidade, em uma análise relacional com a realidade da situação pesquisada, cabe caracterizar grosso modo¹² a família e comunidade que encontra-se no Distrito Felizardo. Como a família torna-se comunidade a partir de suas interações com seus membros em graus de parentesco sanguíneos e demais membros da sociedade e sendo esta, cronologicamente conceituada como um horizonte que reúne um todo (HORA, 1998) optou-se referenciar família-comunidade como um elemento unificado. Dessa forma sempre que tomamos família caberá a ela, a adequação de comunidade.

Sociologicamente, situada em determinada comunidade na qual identifica-se por contexto social, a família, espaço de convivência humana em que os indivíduos conviviam, partilham diferentes experiências, crenças, conhecimentos prévios, ensinamentos, produção de cultura que se perpetuam nas gerações subsequentes, princípios éticos que modelam comportamentos podendo ou não receber influencias do meio externo, apresenta-se em uma estrutura dinâmica, formada por diferentes arranjos, conforme leitura das professoras e gestora pesquisadas. A originalidade dessa última informação se dá devido ao tempo de inserção na comunidade que a gestora Piedade e as professoras mantem no Distrito. Como mostrou o gráfico 2 da página 40.

Ressalta-se que as mudanças recorrentes a sociedade nas últimas décadas impulsionadas por fatores de caráter político, social, econômico, tecnológico e principalmente a inserção feminina no mercado de trabalho refletem em mudanças na

¹² Fala-se da caracterização da família e comunidade a grosso modo devido as conotações e definições que estas instâncias recebem ao longo da história.

formação da família na contemporaneidade, de modo que a concepção da família nuclear concebida como única e válida vem sendo superada frente as novas formas de organização familiar.

[...] atualmente como em épocas remotas há diversas vivências familiares alternativas. Atualmente as famílias são formadas por diversas estruturas: por exemplo, há mães solteiras com seus filhos; pais com filhos adotivos; famílias formadas por casais que já tiveram outros casamentos com filhos e decidiram ter outros filhos dessa união; temos ainda famílias formadas por um casal e um animal de estimação [...] (NASCIMENTO, 2006, p. 11)

Parece que a atitude de apontar os diversos arranjos familiares __ portanto como elementos plausíveis de ausência de estrutura, além de refletir uma concepção de déficit de aprendizagem por parte dos alunos, tem haver também com as práticas historicamente e culturalmente sedimentadas pela instituição pública em seu cotidiano tenderem a valorizar a constituição da família nuclear tradicionalmente formada pela elite, mesmo na atualidade em que consistem múltiplos arranjos familiares. Para Maria de Lurdes *a maioria das crianças não tem um acompanhamento em casa...muitos desses alunos vem de uma família desestruturada... muitos deles são filhos de pais separados, uns moram com os avos o ambiente não propicia um bom desempenho.*

As famílias contemporâneas assumem novas configurações, refletindo em mudanças socioculturais. Desse modo, não existe desestrutura, apenas novas estruturas. O não reconhecimento da sociedade brasileira como um país com realidade heterogênea, decorrente dessa ideologia de “desestruturação” familiar que impregnam a maioria das escolas na modernidade, baseiam-se com frequência em uma ideia de homogeneização que se encaixam em um padrão esperado de família. Bourdieu (2002 *apud* NOGUEIRA [S/d]) lembra que historicamente, a escola, na maioria das vezes valoriza, privilegia e impõem dissimuladamente uma tipologia de “arbitrário cultural”. Destaca-se como arbitrário cultural nessa conjuntura a hegemonização da família nuclear tradicionalmente formada pela elite como cultura suprema da classe dominante em detrimento dos arranjos alternativos existentes, que transitam as margens do que é esperado, concretizando-se essa injunção na desigualdade cultural “violência simbólica”. Esse entendimento provoca a exclusão escolar de alguns alunos/alunas, família e comunidade que pertencem a um contexto e realidade antagônica do padrão esperado.

Dessa forma, a formação da família que pertence à classe popular que não segue esse padrão tende a ser estigmatizada pela escola. Não havendo dessa forma proximidade entre a escola-família-comunidade, visto que a relação que se estabelece e que a escola designa na maioria das vezes entre o eu e o outro acontece em grau de superioridade. Afastando da família e da comunidade qualquer chance de diálogo igualitário.

Há de se reconhecer que a escola age de forma preconceituosa com as crianças de classes populares, uma vez que julga a elas e a suas famílias a partir da proximidade ou não do padrão dominante de modelo de família conjugal nuclear e de infância, dentre tantos outros, e não procura ouvi-las. As relações entre o eu e o outro (enquanto grupos, classes, etc.) são estabelecidas com base na ideia de superioridade de um padrão sobre muitos outros e justificadas pela boa intenção de “elevantar” o outro ao padrão superior. (MELO, [S.d], p.11)

Em relação a condição socioeconômica das famílias dos alunos, evidencia-se uma estabilidade financeira baseada em atividades advindas do cultivo das culturas de milho e feijão, trabalhos terceirizados, alguns pais que encontram-se nos sítios vizinhos viajam anualmente entre os períodos de abril a dezembro para plantio e colheita de cana de açúcar em São Paulo. O Programa Bolsa Família entra nessa descrição devido ser fonte única de sustento e/ou acrescenta a renda de muitas famílias da localidade. Inclusive como mostra a professora confiança¹³. Esse último fator é tido como fonte de incentivo para presença de alguns pais nas reuniões. *Muitas vezes pra que a frequência dos pais sejam boas nessas reuniões... a gente até... coloca no convite... que vai contar com a questão do bolsa família que aí eles se interessam mais em participar.*

Tomar o Programa Bolsa Família como incentivo de participação na vida escolar dos filhos e na escola não está em tudo equívoco. A questão não é tomar a recompensa como fonte única de interesse. É não entender, que por muito tempo a educação não era uma realidade pertencente à classe popular e que, essa herança cultural perdura na mentalidade de muitos que se adequam a essa realidade de subalternos, vitimados por um sistema que sempre privilegiou uma minoria elitizada.

Nessa prerrogativa o Programa de transferência de renda, bolsa família (PBF), decorrente das políticas compensatórias do fome zero é considerado na atualidade, como política pública do país no combate à desigualdade social para consecução de seus

¹³ Pseudônimo escolhido pela professora

objetivos, interligando as políticas regionais, estaduais e locais de saúde, educação e ação social. De acordo com dados do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), no município de Ipaumirim, 1984 famílias são veiculadas ao Programa Bolsa-Família, o que segundo o próprio CRAS local, cerca de 20% da economia mensal da localidade vem da circulação desses recursos do Programa em função de condições mínimas de seguridade em face à vulnerabilidade econômica quanto à linha de pobreza. Desse quantitativo geral de Ipaumirim, das 1984 famílias, no Distrito de Felizardo, 402 famílias fazem parte do Programa.

No caso do objeto de estudo que empreende a relação da Escola-família-Comunidade como medida de intensificação a melhorias na qualidade de educação e ensino das crianças em seu início de escolarização, essas políticas de articulação em especial a de educação pode facilitar o acesso aos serviços educativos na medida em que as famílias assumirem o compromisso de enviarem seus filhos à escola, mesmo sem compreenderem sua função segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) na manutenção e preservação do filho na escola e de sua significação na educação.

Em assimetria a essa argumentação o caráter qualitativo da pesquisa, permiti-nos uma análise sobre as principais dificuldades no que tange a participação família-comunidade na escola e no acompanhamento da rotina escolar dos filhos, tomando como referência as falas das professoras e gestora e as quatro mães colaboradoras na amostra dessa pesquisa.

Na perspectiva de Paro (2008, p.43) “falar das potencialidades e obstáculos da participação da população na gestão da escola pública implica elucidar os determinantes imediatos de tal participação que se encontram dentro e fora da instituição”.

2.2 A FAMÍLIA-COMUNIDADE: ENCONTROS E ENTRAVES RELATIVOS À PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Elucidar os determinantes que encontram-se fora da escola, extrapola as atribuições e competências dos profissionais da educação, uma vez que os fatores externos que se concretizam como deficiência no não comparecimento às reuniões pedagógicas e no acompanhamento escolar dos filhos/filhas nas atividades de casa, por vezes se faz presente devido à falta de tempo dos pais frente ao trabalho que exercem, refletindo essa constatação nas suas condições objetivas de participação.

Para garantir o sustento da casa, a alimentação dos filhos, assegurar um espaço digno para viverem, muitos pais que pertencem a classe popular frente aos atropelos da sociedade pós-industrial passam a maior parte do dia em um ou mais empregos para receberem seus vencimentos a fim de suprir as necessidades mais básicas do cotidiano. De acordo com Paro (2008, p.54), “mascarado por um sistema que os obriga a trabalhar, os pais vivem às voltas com dificuldades de toda natureza, lutando pela sobrevivência e sem condições até psicológicas para pensar nos problemas de ensino escolar”.

Amélia, uma das mães entrevistadas confessa que a responsabilidade para com a educação de seus filhos recai sobre seus compromissos, à medida que, por ter concluído as séries finais do ensino médio e seu cônjuge ter uma instrução escolar abaixo do seu nível de escolaridade. No entanto, como trabalha 40 horas semanais, quase não tem tempo para conferir essa instrução. Luna também afirma que trabalha como doméstica e aos sábados como diarista, seu marido, como diz ela, *é agricultor e mal tem tempo para estar em casa. Trabalhar é muito bom...mas, traz impossibilidades, que as vezes atrapalha nosso rendimento no acompanhamento com os filhos*. Embora mantenham em suas condições objetivas de vida fatores que possivelmente formariam barreiras para a participação da família na escola, visto que as condições dadas a nível econômico da Família-Comunidade no Distrito não serem favoráveis, esses não são destacados como impasses a interação da família-escola na intensificação da aprendizagem dos alunos. Nesse ponto explicitara-se em categorização o que as professoras pesquisadas têm a dizer. A professora Sônia fala que *Existe acompanhamento familiar de alguns pais que ajudam seus filhos nas atividades de casa ou os coloca em um reforço escolar. Mas infelizmente isso só acontece com a minoria... dificultando assim o aprendizado*. Ainda quanto esta questão ressaltam-se da coleta de dados os seguintes trechos:

Existe casos de pais que realmente não tem tempo de procurarem a escola, mas...existe casos também de pais que a gente sabe que tem tempo, que tem disponibilidade, mas não vão simplesmente porque não dão o devido valor que deveria dá a escola e a aprendizagem do filhos. As vezes mantem o filho na escola simplesmente para não perder a bolsa família, né?...essas bolsas do governo. (Professora Confiança. Entrevista cedida em 13 de Maio de 2016 no interior da instituição)

[...] como estou na docência eu passo as atividades e os alunos só fazem as de sala com a nossa ajuda, mas as de casa com uma turma de vinte alunos por exemplo, três levam a atividade sendo que são acompanhados no reforço, os que só tem acompanhamento em casa não trazem. Falta assim...acho que...pensar no futuro dos filhos, né? porque a gente sabe que o futuro é educação e os pais não estão se preocupando com isso, só se preocupam que o filho passe de ano mesmo, sem ter o conhecimento necessário (Professora Maria de Lurdes. Entrevista cedida em 16 de Maio de 2016 no interior da instituição)

Empiricamente, quando não se conhece a realidade cotidiana que se dão no interior das casas e vivências das pessoas, o primeiro critério ao ser definido pelas professoras da escola Matos de Lucena é a falta de interesse dos pais. O que Paro (2008, p. 48) vem a discernir como condicionantes ideológicos de participação. Para o autor, “Essa visão negativa a respeito dos pais [...] pertencentes às camadas populares parece [...] disseminada em nossas escolas públicas de modo geral!”. A visão depreciativa que alguns pais possuem da escola, que por vezes soam em resposta ao descaso da escola ao tratar a relação escola-família-comunidade, gera um mal estar pedagógico na dimensão política entre a Comunidade Escolar. Assim os esforços coletivos na busca de melhores resultados na aprendizagem esbarram nas lacunas do trabalho pedagógico do professor, justificada pela omissão das famílias em suas atribuições mais diretivas.

São inúmeras as explicações que ouvimos frequentemente para justificar a ausência de aprendizagem decorrente do ensino segregador que as escolas historicamente realizam, ora pautadas em aspectos internos aos sujeitos, ora nas questões externas, relativas ao ambiente (frequentemente às famílias dos estudantes). Quando dizemos que um aluno não aprende porque lhe falta motivação, porque é menos inteligente, porque tem menos capacidade, porque não tem apoio familiar, porque seu ambiente não é propício, apenas reforçamos um tipo de ação estratégica que culpa quem, na verdade, está sendo vitimado pelo sistema social, político, escolar, etc. (MELLO, 2014, p. 2)

A interlocução entre a escola e família que as mantem em laços imbrincados com os compromissos educativos dos educandos/filhos, encontram e meio a essas circunstâncias de competência e/ou desenvolvimento da aprendizagem por parte dos

alunos cisões e divisões de responsabilidades, em que o peso de um ensino muitas vezes segregado assenta-se nas lacunas da ausência de participação pedagógica dos pais.

Normalmente, quando o aluno aprende, tira boas notas e se comporta adequadamente, mães, pais e professores se sentem como agentes complementares, corresponsáveis pelo sucesso. Todos compartilham os louros daquela vitória. Mas, quando os alunos ficam indisciplinados ou têm baixo rendimento escolar, começam as disputas em torno da divisão de responsabilidades pelo insucesso. (UNESCO, 2009, p. 31)

É preciso tomar cuidado para não emergir dessa perspectiva, a redoma em que a família é tida como obstáculo impedindo que a função do professor se realize em sala de aula. Dessa forma não parece difícil perceber um anacronismo histórico em relação as atitudes dos professores em tratar de forma reducionista o interesse dos pais para com os estudo das crianças. Mas o porquê do termo anacronismo histórico dentro dessa análise?

Diante do que toma-se a escola, a gestão e seus compromissos, não é mais da nossa época generalizar os fatores supracitados e tomá-los como verdades absolutas. O “até mesmo pela falta de interesse”, discurso culturalmente elaborado na maioria das vezes nas falas dos professores e demais profissionais da educação quando questionados sobre a participação da família na escola, fica em uma crescente tão corriqueira que não se atenta para outras prerrogativas. O que é difundido pelo senso comum não apenas pelos professores da escola “Matos de Lucena”, mas pela mãe Luna, que ao ser questionada sobre a participação da população que não pertencem ao conselho escolar afirma que o baixo percentual de presença nas reuniões se dá pelo fato de que os pais só procuram a escola *tão somente quando existe alguma caso de indisciplina do filho, ou quando este é vítima de violência escolar por partes de outros alunos*. Para a mãe Margarida os pais não tem interesse, tem uma concepção cultural depreciativa da escola *dizem eu não! Ir para essa reunião fazer o que? Tenho que lavar roupa*.

O que deixa-se em nível implícito é citar que, se existe escola, existe relação, mas a participação não é frequente e nem apresenta intencionalidade educativa por parte de determinados pais, nem tão pouco esta dentro das regulamentações do que é definido como participação na execução pedagógica. Na visão de Paro (2008, p.47) [...] “se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta

a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários”. Neste contexto,

Percebemos [...] que geralmente o processo escola-família é desencadeado sem os devidos e desejáveis cuidados preliminares: é muito comum os sistemas de ensino e escolas partirem direto para a negociação/cobrança de responsabilidades das famílias, antes de compreenderem as condições dos diversos grupos de familiares dos alunos. (UNESCO 2009, p. 16)

Esse discurso de um rendimento “satisfatório e êxito” na aquisição da aprendizagem dos alunos que advém das classes populares em face da participação processual do ato de fazer da família na vida escolar do filho acaba sendo tomado como parâmetro em muitas instituições públicas, responsabilizando a família pelo desenvolvimento não satisfatório dos alunos, já que estes não participam ativamente das atividades escolares de seus filhos/filhas. Haja vista que,

[...] o insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno. O que se consta é que, em vez disso, o comportamento mais comum diante do fracasso escolar é a atribuições de culpas, que geralmente provoca o afastamento mútuo. (UNESCO 2009, p.31)

Voltando-se aqui a questão do anacronismo histórico, por acrescentar ao presente ideais de um passado que não corresponde mais a realidade do objeto estudado.

Sem conhecer realmente os motivos e dinâmicas das classes populares, os profissionais da escola acreditam, muitas vezes, que os alunos vão mal porque suas famílias são “desestruturadas” ou, ainda, por seus progenitores não se interessarem pela vida escolar da criança. Manifestações como “os pais das crianças que precisam não vêm às reuniões e nem querem saber como estão seus filhos” podem ser exemplos de como essa relação muitas vezes se estabelece. (MELLO, [S.d], p.1)

Dadas as adversidades da época em termos de violência doméstica, os conflitos sociais, a crescente responsabilidade feminina frente ao sustento da família, as jornadas de trabalho extensas, acabam realmente por interferir na motivação dos pais em procurarem a escola e acompanhar continuamente a rotina escolar dos filhos/filhas, abalando por vezes a estrutura familiar e a rotina das escolas. Isso não significa tirar a razão dos professores e vitimarem a família. O que coloca-se nesse ponto de

materialidade de participação é um maior aprofundamento acerca da realidade em que encontra-se os familiares dos alunos. Ou o que sempre ira-se reproduzir é uma armadilha cultural que reduz a família a meros espectadores passivos, que assistem o insucesso escolar dos filhos. De fato, existe famílias omissas e negligentes em situações de vulnerabilidade, mas é preciso estabelecer uma ponte entre o que traz problemas de aprendizagem para as crianças e o que é senso comum, suposições.

De acordo com a UNESCO (2009, p. 7) “um diagnostico baseado em suposições e não em evidências sobre os fatores que estão interferindo nos problemas de aprendizagem pode gerar intervenções pedagógicas pouco eficazes e com resultados possivelmente desastrosos”. Porém de acordo com Mello (2014, p. 2) “se nos posicionamos frente às dificuldades de maneira dialógica, com o intuito de superá-las, podemos chegar a ações mais transformadoras”. Ou como diz Freire (1997, p. 96) “[...] não podendo tudo a prática educativa pode alguma coisa”.

Para essa reflexão, toma-se o conhecimento do contexto social do aluno, o que esta interferindo na aprendizagem do educando, para não ter que responsabilizar a família por resultados insatisfatórios de ensino. O diálogo sob esse ponto de reflexão toma as ações dos professores/professoras, gestores/gestoras a entenderem e ouvirem as famílias sobre os motivos que causam a ausência na escola e por que os filhos não trazem os deveres de casa.

Nesse contexto, às vezes, centra-se tanto no número de produções que estabelecem projetos e medidas de interação com as famílias que perguntas básicas como as supracitadas ficam encobertas no ordenamento e busca de soluções inovadoras para as cisões que formam-se na escola, na direção da superação desses impasses de dicotomia Escola-Família.

Na escola Matos de Lucena Piedade e educadoras pesquisadas assuem e compreendem que a relação da escola com a família sucinta em uma estratégia peculiar ao alcance do que é proposto desde a primeira Conferência Mundial em Juntiem (realizada na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990) e reafirmada em Dacar (realizada no Senegal, em 2000). Seus posicionamentos conferem total dependência de uma cultura de participação para a intensificação da aprendizagem dos alunos nos anos iniciais.

Isto fica demarcado quando da afirmativa:

*eu compreendo que há uma necessidade de existir
essa parceria da escola da família e da comunidade...
porque assim facilita o processo de desenvolvimento*

educacional... no ambiente escolar, há uma necessidade de existir essa parceria então a escola, o ambiente precisa pensar em estratégias que mantenham esse vínculo mais acirrado. Porque a gente sabe... que não têm, não temos cem por cento de frequência dos pais na escola, isso não acontece ainda... então é preciso que a escola promova eventos pense em alguma coisa que envolva a escola a família e a comunidade... porque assim vai melhorar o desenvolvimento da escola da aprendizagem dos alunos. (Professora Maria de Lurdes)

A escola só pode desempenhar essa função se articular o diálogo com as famílias que encontram-se ausentes. Tomando o registro das reuniões que consta o número de mães e pais que não fizeram-se presentes, elaborar um formulário com perguntas destinadas a essa finalidade e por fim sair em visita domiciliar. Conforme previsto pela UNESCO (2009) uma proposta de interação da escola com as famílias só pode garantir bons resultados se estiver guiada e alinhada sob três objetivos iniciais e indispensáveis: 1) Garantir aos alunos o direito a educação de qualidade e salvo de toda forma de negligência e discriminação; 2) promover ensino de qualidade, compreendendo e incluindo o contexto familiar e social do aluno no processo educativo; 3) Conhecer as situações das famílias dos alunos, buscando envolvê-las, na medida de suas possibilidades, na educação escolar dos filhos.

Cada escola tem um contexto social que lhe é envolto por inúmeras dificuldades, a visita domiciliar acabar por reforçar o que já está previsto desde a data de publicação da UNESCO (2009) e estabelecer o conhecimento da realidade da família do aluno. É um momento de encontro da escola com a família. É uma tentativa institucional e sistematizada de aproximação direta com o cotidiano, com as possíveis dificuldades que serão apresentadas pelas mães e pais que não frequentam a escola e nem acompanham individualmente os filho e por vezes não sabem como fazê-lo.

Como bem salienta a professora Confiança em sua fala

[...] sem dúvida é fundamental o acompanhamento da família nesse processo de desenvolvimento da aprendizagem... logo a escola, o professor conhecendo a realidade daquele aluno vai saber como auxiliar pedagogicamente melhor... aquele aluno que enfrenta uma dificuldade, que as vezes no ambiente escolar... na casa, no ambiente familiar é conturbado... quando a gente conhece a realidade daquele aluno aí pode-se trabalhar com ele é melhor.

Ao adentrar nesse contexto, inicia-se um processo de conhecimento mútuo em que o objetivo empreendido é estabelecer acordos mínimos de responsabilidade. De um lado fica a escola com sua função de garantir o conhecimento e alicerçar as bases de socialização. Do outro a família matriculando e garantido o compromisso de enviar os filhos a escola. Isso em um primeiro momento. Dessa forma,

A identificação das práticas e atitudes que distanciam as famílias de um diálogo focado no desenvolvimento escolar dos seus filhos é importante para, por exemplo, rever os conteúdos de formação dos docentes, reorganizar a forma como as escolas convocam e recebem os familiares dos alunos, repensar as instâncias de participação na gestão da escola entre outras providências (UNESCO, 2009, p. 44).

Estabelecido acordos mínimos com a família, a escola pode partir para um etapa mais diretiva, cobrar das famílias que tem disponibilidade de tempo e condições cognitivas a esse acompanhamento nas atividades de casa, alicerçando o trabalho pedagógico do professor, ou daquelas que não dispõem dessas competências olhar as atividades, perguntar, questionar ao filho sobre o dia escolar, ou passar informações que possam ser necessárias ao trabalho do professor. Dado esse passo de aproximação com o contexto social, busca-se agora o cerne que conduz o caráter eminentemente político da família na escola.

2.2.1 A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA

O olhar da gestora Piedade direciona-nos a um cenário cujo determinantes de participação toma uma proporção de segregação de conhecimento por parte dos pais. A manutenção e reprodução de uma postura que mantém o sentimento de desinteresse é posto de lado e agora ascende para questões de exclusão social, em consequência de um ensino insatisfatório e inconcluso.

Aqueles alunos que não tem acompanhamento em casa... os pais, eles se consideram leigos por não saber ler, né? Muitas vezes se sabem um pouquinho, não compreendem a letra do filho. Dessa forma como ensinar as atividades de casa, né? E nem tem como também ajudar na alfabetização do filho e nem vem a escola por...muitas vezes se considerarem inferiores aos professores e a mim como gestora...acham que não sabem falar direito. (Gestora Piedade. Entrevista cedida em 25 de Maio de 2016 na secretaria)

A argumentação da gestora, que gira em torno da baixa escolaridade da comunidade não deveria servir como base para fundamentação de condições técnicas para sua gestão. De acordo com Paro (2008, p.52) “tal alegação supõe a redução da administração escolar a seu componente estritamente técnico, quando a grande contribuição dos usuários na gestão da escola deve ser de natureza eminentemente política”. A análise depreciativa das professoras, gestora e das mães em relação a participação da família permite um pouco mais de aprofundamento sobre a participação. O que na verdade é participação e o que esta sendo tomado aí como participação.

2.2.2 NÍVEL IDENTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO DAS MÃES PESQUISADAS

A natureza etimológica da palavra participação relaciona-se eventualmente a ação e ao efeito de participar. São duas vertentes que possuem ligação orgânica em sua essência. A primeira é mais diretiva, processual, materializada na ação concreta. A segunda esta em um plano de reflexão, planejamento, discussão política e controle de execução no entorno de um objetivo fim no caso a aprendizagem das crianças. (PARO, 2008).

Para Barroso (1995) a participação dos pais esta imersa em dois planos. O primeiro corresponde a participação direta, que pode incluir mecanismos coletivos como associação de pais e mestre e conselho escolar, ou tomar iniciativas individuais junto aos professores como o acompanhamento das atividades de casa. Na segunda os familiares são tidos como co-educadores com funções sociais atreladas a sistematização e organização da escola no que diz respeito ao planejar, organizar e controlar a execução do trabalho que pretende-se realizar no decorrer do ano letivo pelos professores e gestores.

Embora indissociáveis, tomada de decisão e execução, o que é definido como participação pela os sujeitos da pesquisa relaciona-se unicamente a execução. Não que isso seja um mal em si mesmo, visto como discutido anteriormente a participação no sentido de execução reconhece que o processo de desenvolvimento da aprendizagem faz parte da maturação biológica individual do indivíduo, ocorrendo mediante os fatores sociais, ambientais e culturais externos, que permeia a vida dos sujeitos diariamente envoltos em meio ao convívio social com a família ou demais agentes sociais, de modo que não se pode negar a origem incontestável desse fato. Porém com base na fala da gestora o fazer técnico, vai além de questões pedagógicas, assumindo proporções para

questões sociais. Seria então contraditório e surreal considerar essa participação mais executiva de espaço e tempo como ponto de partida para a interação, como um fim em si mesma. Para a UNESCO (2009, p. 17), “muitas famílias simplesmente não sabem ou não conseguem realizar esse acompanhamento com a disponibilidade e/ou competência que se esperam delas”.

A conversa com as mães pesquisadas que tem certa disponibilidade e/ou competência ajuda-nos a entender melhor a questão da participação na execução. Quando questionadas sobre essa prerrogativa, sobre como e de que forma vocês mais auxiliam seus/suas filhos/filhas no dia a dia das tarefas escolares, o que esperam com essa participação, por quê e se é frequente, as falas mais recorrentes fomentam com rigor as ações que são desenvolvidas por essas mães. A mãe Luna acrescenta a discussão de execução pedagógica dizendo que *Um dos meus filhos vai para o reforço... porque tem certas coisas que eu não sei explicar como é, né? Muitas coisas mudaram. A outra eu chamo ela, explico a ela as questões da atividade...deixo ela fazer. O que eu posso fazer eu faço.* A mãe Margarida traz a seguinte resposta: *Cada dia que eles chegam eu pergunto o que foi visto? O que aconteceu na sala de aula, como foi a aula? O que tem que ser feito para o dia seguinte, se tem como eu ajudar e faço o que posso.*

Outro trecho nessa direção pode vir do destaque abaixo:

Eu sempre procuro, né? Saber como ele está na escola, se a professora passa atividade todos os dias, quando ele chega eu pergunto meu filho como foi lá, a professora passou alguma coisa...alguma atividade, de que é, português, matemática? Sempre procurando saber, né? Se ele está desenvolvendo melhor. No que eu poder ajudar nas tarefas dele, eu ajudo. (Mãe Amélia)

O problema parece então ter haver com a ausência de diálogo entre Escola-Família, a participação no sentido de tomada de decisões, no sentido político, no sentido de ser parte “de”, fica ausente dentro da relação escola-família-comunidade, como já ressaltado pelas professoras, gestora e mães ao salientar que a família não procura a escola, mas será que a escola procura a família para que de fato exista diálogo? Existe algum mecanismo de avaliação e ou acompanhamento dessa questão? Confiança afirma que *No ambiente escolar... tem a realização de... reuniões bimestrais, que a gente conversa diretamente com os pais, onde a gente vai ouvir a opinião deles as sugestões onde eles vão saber como é o desenvolvimento...o trabalho da escola, né? o trabalho*

dos professores, eles ficam todos a par do que acontece na escola. A professora Ana diz que há a questão das reuniões bimestrais pra que a gente possa passar para os pais a questão avaliativa, questão de comportamento, participação, e, muitas vezes, a gente não consegue que todos os pais compareçam, de um total de cem por cento 30 por cento comparece (Entrevista cedida em 18 de Maio de 2016).

Essa mesma argumentação se repete de acordo com Piedade e demais professoras. Em suas concepções as relações dialógicas estão presentes nas reuniões bimestrais que a escola realiza. Dos 200 dias letivos previsto no calendário escolar apenas 4 dias são destinados as reuniões com os pais como mostra a gráfico abaixo, normalmente em horários matutinos. Na pauta de reuniões são apresentados conforme a gestora Piedade e a professora Confiança questões de notas, frequência, tudo o que esta previsto dentro de um cronograma. Logo abaixo apresenta-se um gráfico que oferece o leitor uma visão sobre o atual quadro de reuniões pedagógicas que a escola desenvolve anualmente para envolver a família em seus processos de administração e/ou organização pedagógica em vista a melhorias na aprendizagem dos alunos de 1° ao 5° ano. Para a *posterior* adentra-se nas práticas que a escola trabalha e implementa para integrar a família em seu cotidiano.

Gráfico 5 – Taxa de reuniões com Pais ao longo do ano letivo



Fonte: Gráfico elaborado pela autora 2016

A realização dessas reuniões, previstas no regulamento da escola tem justificativa na voz de todas as professoras e gestora devido à necessidade de mais interação, mais sugestões que possam subsidiar a produção do trabalho pedagógico do professor, para que os pais possam conhecer a escola as propostas, os projetos que serão realizados, e conseqüentemente, melhorar o rendimento escolar do aluno e a frequência.

2.2.3 TIPOS DE REUNIÃO: E A REUNIÃO NA ESCOLA MATOS DE LUCENA

Retomando os conceitos de Barroso (1995), existe inúmeros tipos de reunião, aquelas destinadas a trabalho, a negociação, a criatividade, a formação, a formação de círculo de qualidade e entre tantas outras, que quando adequadas às condições físicas, matérias e sociais a sua realização e especificidades do que é almejado pode conduzir uma gestão participativa organizada é possível de definir o que é proposto em curto, médio e longo prazo. Todos os tipos identificados de reunião podem gerar bons resultados a depender do que a escola busca ou se propõem a buscar.

Dado o baixo percentual de reuniões que a escola desenvolve anualmente para integrar a família de sua gestão, percebe-se em ligeira impressão que a escola ainda não trabalha no sentido de aproximar os pais que estão mais distantes da escola, mas aproximar aqueles que em sua prática diária já estão presentes, como a mãe Amélia que trabalha na escola e tem esse acompanhamento constante. As reuniões seriam então, um alibi em defesa das ações que a escola desenvolve para aproximar a família da escola, a família é que, por sua vez, não procura a escola, quer manter essa distância. Mas, quando indagadas sobre os mecanismos de avaliação de acompanhamento da escola com a família, todo o discurso resume-se a um não, a escola ainda não trabalha nessa perspectiva diz Maria de Lurdes, *a instituição não oferece esse mecanismo de acompanhamento, ainda não temos algo que avalie ou acompanhe mais detalhadamente essa interação entre a família-escola-comunidade*. Nessa mesma linha, Ana reconhece que a escola ainda deixa a desejar quando se trata de um acompanhamento mais diretivo, mais intencional com a família. As ações mais estratégicas, que necessitam de acompanhamento como visitas domiciliar não existe.

Em meio a essa justificativa, talvez fosse o caso de levantar uma crítica. Se considero relevante a interação com os pais, se afirmo um discurso de ausência de participação, não seria necessário maior provimento de oportunidades¹⁴ para que isso aconteça? Será que realmente existe diálogo? Ou existe somente o verbo ouvir?

Eu acho assim que não é uma coisa rotineira isso não acontece formalmente e muitas vezes... a escola precisa chamar alguém, um pai de aluno ou alguém da comunidade para tratar de algo da escola que possa melhorar o desenvolvimento, mas assim não é algo comum essa questão do diálogo a não ser nas reuniões que sempre acontece, que

¹⁴ As oportunidades de participação a qual me refiro em nada tem haver com ataques de reuniões sem intencionalidade. (BARROSO 1995)

já é costume da escola promover essas reuniões de pais e mestres aí durante a reunião o diretor, o coordenador eles tem, eles conversam diretamente expõem as ideias os projetos, as ações de melhorias para a escola e escutam também. Dão oportunidade para os pais também compartilhar o que eles gostariam que acontecesse, dá as sugestões deles. Justamente isso acontece nas reuniões ou se tiver um problema extra com o aluno na escola aí a direção convida o pai e conversa sobre isso de forma individual. No fundamental II, que não é o nosso caso existia o conselho de sala e o professor responsável, ele convidava os pais de um por um para conversar sobre os projetos da escola, sobre tudo que diz respeito a educação, eles conversavam de forma individual, mas no fundamental I não. (Professora Confiança)

Existe apenas escola, família e comunidade não. Não estou satisfeita com a interação da escola com a família. O que existe é apenas a entrega de boletins, os eventos. Se pode ir lá, pode, se pode falar com eles, pode, mas é simplesmente para saber como está o aluno, o núcleo gestor fala, depois perguntam se temos alguma coisa para acrescentar, somente, outra coisa não. Falta falar mais com os pais sobre projetos que a escola vai desenvolver se temos alguma ideia que possa ajudar, chamar a atenção dos outros pais. É sempre a mesma coisa apontam os problemas dos alunos e falam que a família deve ajudar, mas diálogo entre escola e família não. (Mãe Regina.)

Para Piedade sua gestão é participativa e dialógica na medida em que ela confere a oportunidade de expressão, a liberdade de posicionamento frente ao que foi discutido por ela e demais professoras durante as reuniões. Sua concepção de participação dialógica gira entorno de uma concepção que acaba por considerar ineficiente a realização das reuniões, prevendo apenas instruções sobre formalidades legais, avisos e lembretes que por vezes ninguém está atento e, sobretudo, desinteressadas de uma cultura política onde todos possam ser ouvidos de fato. Assim,

[...] se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. Se a democratização das relações na escola pública ficar na dependência deste ou daquele diretor magnânimo, que “concede” democracia, poucas esperanças podemos ter de contar, um dia, com um sistema de ensino democrático [...] (PARO, 2008, p. 19).

A concepção de escola, como sistema democrático, que recebe e/ou articula positivamente ou negativamente as informações do meio externo permite-nos lidar com questões sociopolíticas e culturais que possibilita enxergar de outra forma as instituições escolares, que estão constantemente imersas a duas formas de pressão:

Uma delas é a pressão universalista, que vêm das normas burocráticas e legais que definem a própria existência da agência como serviço público. A outra é determinada pelas redes de relação pessoais a que todos estão submetidos e aos recursos sociais que essas redes mobilizam e distribuem. Daí decorre a dificuldade da crítica sistemática e consistente a qualquer instituição no caso do Brasil. De fato, se a crítica é feita pelo lado impessoal, tomada a pessoa ou a instituição pelos serviços que a ela deveria prestar, esbarra sempre nos nexos e laços de uma lógica pessoal que a dilui (DAMATTA, 2000, p.83).

Convergindo com as renomadas transformações e aberturas nos processos de administração escolar, aferidos no princípio da gestão democrática, a dificuldade em pensar-se em uma escola que trabalhe sob a premissa de politização em relação aos processos burocráticos, deriva historicamente de uma sociedade autoritária e principiadas sob a ideologia capitalista, que vislumbra a lucratividade em detrimento da qualificação de todos, concebendo a educação como mecanismo de controle social.

[...] o aparente consenso sobre a necessidade de “aumentar a participação” esconde divergências profundas quanto às razões políticas e administrativas de tal facto, bem como quanto à distribuição de poderes entre os diferentes “atores” e “parceiros” educativos: professores e outros trabalhadores não docentes, alunos, pais, elementos da sociedade local, autarquias, etc. Assim, sob o conceito amplo de “participação” misturam-se medidas de natureza e alcance diferentes, cujos efeitos sobre as estruturas de gestão, modos de organização e resultados da escola podem ser muitas vezes contraditórios (BARROSO, 1995, p.4).

A concepção de igualdade e solidariedade como fatores preponderantes à participação da comunidade escolar na relação escola-família-comunidade, em prol do rendimento acadêmico discente, infelizmente, coloca-se como algo com entraves estruturais para acontecer. Uma vez que no interior das instituições públicas aconteça à exclusão em diferentes vertentes, decorrentes do autoritarismo, institucional, material, ideológico e político-social que perpassam todo o ciclo de participação. Em relação a isso Paro (2008, p. 19) afirma que “uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta á da democracia” [...]. ou como destaca Barroso (1995, p.4) “[...]o aumento da participação das autarquias (com a descentralização) fez-se, muitas vezes, com a diminuição da autonomia das escolas e contra a participação dos professores ou dos pais”.

Essa política neoliberal, como nos lembra Bourdieu (2011), apelando para vocabulário da liberdade, da desregulamentação, pretende ao fatalismo das formas alienantes aos determinantes econômicos, liberando-os utopicamente de um controle econômico e submeter os governos e os sujeitos políticos que fazem parte desse sistema as formas sociais decretadas liberadas. Mas o que essa discussão tem haver com a interação escola-família-comunidade e suas implicações com o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos educandos? Segundo a UNESCO (2009, p. 25), a partir dos anos 1950, mesmo em uma análise macrocós mica “crescem a importância que as famílias atribuem à educação e a aproximação entre escola e família. Entretanto, [...] durante os períodos autoritários, [...] a escola pública brasileira esteve menos permeável ao diálogo com as famílias e comunidade”. Uma vez que, o espaço escolar encontra-se em dualidade no sentido de promover a equidade e ao mesmo tempo de reproduzir ideologias. (BOURDIEU 2001). Como o regime autoritário vive as brumas do passado monárquico e neoliberal que preocupa-se com uma educação meramente compensatória e formação técnica, a busca pela equidade e qualidade da educação tem seu momento de estafa e a relação escola-família-comunidade perde sua intencionalidade e dialogicidade. Assim, a falta de diálogo com a família tem seu ápice em um legado dominador de minorias.

Por outro lado, nesse momento de encontros e desencontros, família e escola compartilham de acordo com a UNESCO (2009, p.25) “ao longo do século XX, a responsabilidade por criar condições para que o aluno pudesse aprender”. Para Barroso (1995, p. 4), [...] “em muitos casos, o aumento da participação dos pais e de elementos da sociedade local, fez-se com a diminuição do poder das autarquias e a marginalização dos professores e dos alunos”.

Em assimetria sobre a interação da escola com a família, tendo como mediadora o Estado e sua política atual (GADOTTI, 2003) a proposta de uma administração escolar inversa à lógica do paradigma empresarial, rompida com a crítica da racionalidade instrumental da escola de Frankfurt¹⁵ e da hegemonia ao ideário neoliberal que objetiva sua plena função social para com os educandos, no contexto multidimensional da aprendizagem, presume um universo coerente com o discurso formador para a democracia, sob a perspectiva da ação comunicativa e dialógica entre

¹⁵ Contemporâneo de Adorno e Horkheimer, o sociólogo Habermas acrescenta as ideias positivistas do Iluminismo, que a racionalidade instrumental deveria incorporar em sua essência a razão comunicativa. Uma teoria fundada sob a dialética entre o sistema e o mundo da vida.

os segmentos que compõem a gestão escolar, comprometidos com a qualidade de ensino ofertada as crianças.

Dessa forma, a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se ao limites do próprio estado, — promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior — mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade. (PARO, 1998, p. 6)

Como estratégia política no sentido de democracia e democratização da escola pública, de acordo com Neto (2004, p. 20), “inclui a construção de mecanismos de contraposição ao ideário hegemônico que despolariza a ação dos sujeitos históricos, buscando conformá-los a uma condição de meros espectadores do processo social”. Em apreciação a esse pensamento emancipatório da herança neoliberal e do sistema capitalista, Heller (1985 apud PARO, 2008, p.103) “reivindica uma organização escolar em que o trabalho e as relações em seu interior se dêem de modo a não contradizer a característica democrática do próprio ato educativo enquanto relação humano-genérica”. Assim,

É nesse sentido, portanto, que vejo a necessidade de a escola organize-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só pode desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras. (PARO, 2008, p. 12)

Nessa premissa de universalização democrática, a escola pública é um espaço institucionalizado que consiste uma diversidade cultural expressiva das camadas populares. Espaço onde as pessoas convivem democraticamente, conhecem e partilham conhecimentos relativos dessas culturas, que articulados reforçam a práxis do ensino para a formação do sujeito crítico-emancipador. Em apropriação ao pensamento de Mello (2014, p. 4) cultura, aqui, não é apresentada como sinônimo de escolaridade, “mas da produção que as pessoas de determinado grupo realizam nas suas relações e

com o entorno, nas fronteiras históricas do próprio grupo e de suas inserções em grupos maiores”.

Dessa forma, a escola como um ambiente misto “culturalmente” deve ser respeitada e valorizada por todos os membros que a compõem. A democratização dos espaços escolares públicos em paralelo ao universalismo moral descrito por Habermas ambicionam medidas capazes de superar desigualdades que são legitimadas por fatores entrelaçadas ao “autoritarismo” e que de maneira explícita ou implícita podem aferir a edificação desses laços. Neste contexto,

No caso da escola, trata-se de um espaço de contato entre diferentes pessoas e grupos, com uma peculiaridade que intensifica possibilidades e conflitos instaurados na sociedade multicultural: é apenas nela que, em nossa sociedade, ocorre o encontro permanente entre muitas pessoas, diversas pessoas, um dia após o outro, durante anos, em torno de objetivos – pelo menos declarados – de constituição de uma vida melhor para todos, tendo, portanto, que estabelecer acordos mínimos de convivência formativa, educativa. Isso evidencia o lugar central da escola na construção de uma sociedade onde a diversidade seja um valor positivo e também evidencia a necessidade de que profissionais da educação trabalhem colaborando com familiares e comunidade local. Diálogo e comunicação, assim, são fundamentais (MELLO, 2011, p.7).

A comunidade melhor de que qualquer outro órgão público ou representante conhece as dificuldades e defasagens apresentadas pelas crianças que frequentam a escola que situa-se em seu entorno. Problemas de ordem social, econômico, violência e exclusão por quais passam as crianças que são alunos/alunas da instituição são conhecidos e apresentados à escola pela comunidade, de modo que em uma relação orgânica possam trilhar melhores soluções para a solução desses impasses que se configuram como fatores negativos a aprendizagem das crianças.

Por conseguinte a essa afirmação, a escola reconhecida como espaço institucionalizado e sistemático onde acontece a educação formal responsável pela formação social, cognitiva, emocional, motora e qualificação para a atuação no mercado de trabalho, com a transmissão da informação e a comunicação em tempo real, deve conduzir seus quefazeres em meio a normas e regimentos internos que a própria instituição desenvolve, adequados as suas necessidades, contexto e realidade da escola que busca bases formativas para a constante transformação, com fins à elevação da qualidade do ensino oferecido e a aprendizagem dos alunos, propondo por intermédio dessas ideias estratégias com vistas a acolher os familiares dos alunos e a

comunidade que vive em seu entorno para cimentar com maior propriedade essas idealizações. Pois,

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano. (PARO, 1997, P. 30)

De acordo com Padilha (2006), essa concepção de gestão da educação com respaldo na teoria comportamental alvitra uma organização como ato pedagógico e não meramente como um ato ou prática comercial e burocrática, trazendo contribuições onde fica marcada uma gestão educacional realizada de acordo com a necessidade de interpretar os fenômenos conforme a realidade concreta na qual se apresenta a educação. Com o enfoque de estabelecê-la ou transformá-la, concretizando uma educação eficaz que objetive a transformação no interior da escola pública tratando-se do ensino oferecido para as crianças, mediante a abertura comunicativa- participativa com abordagem nas relações interpessoais na relação escola-família-comunidade.

A busca por uma gestão participativa é um processo autônomo que exige de quem a procura a plenitude de suas competências, enquanto propriedade da função educativa. É o que revela-se na perspectiva sociocrítica citada por Libâneo (2011, p.295), cuja “a organização significa valorizar ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes da sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público dos serviços prestados” [...], explicitando nesse contexto sua função educativa específica.

2.3 AS PRÁTICAS DE INTERAÇÃO ENTRE A ESCOLA MATOS DE LUCENA E FAMÍLIA DO DISTRITO DE FELIZARDO EM FUNÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Embasadas nessa abordagem de autonomia, em que o cenário do objeto de estudo na escola Matos de Lucena requer uma maior organização em termos de práticas comunicativas, as iniciativas de aproximação que instituição desenvolve para integrar a família relaciona-se em meio a um quadro de categorização com os ciclos de eventos. Eventos que por vezes são confundidos com projetos.

Bem os projetos que...sempre tem são os relacionados a feira de afrodescendentes, feira de ciências, são os eventos que toda a comunidade faz parte, os pais, né?...os alunos ficam bastante empolgados com esses eventos e... tem outros eventos que a escola, né? procura melhorar a aprendizagem do aluno que são o luz do saber que levam aqueles alunos que tem dificuldade para fora da sala de aula, para um espaço mais adequado a aprendizagem (Professora Maria de Lurdes).

A escola... ela desenvolve...promove eventos anuais. Durante todo o ano a escola promove a festa da páscoa que tem até a encenação da via sacra onde é aberta ao público os pais participam as famílias. Tem também as festas juninas, o folclore e sempre comemora o dia dos pais, o dia das mães dando a oportunidade pra que todos estejam lá, socializem, vejam, conheçam o ambiente escolar onde os seus filhos estudam e conheçam também o grupo gestor, coordenador professor, todos que trabalham na escola. Eh... só acontece esses eventos relacionados as datas comemorativas...menos a feira de ciências que é uma vez por ano que acontece, acho que no mês de novembro e a feira de ciências, que são experiências que os alunos mesmos, com a orientação dos professores elaboram, planejam e fazem lá suas exposições, suas aulas e os pais assistem, a comunidade. É aberta ao público (Professora Confiança).

Assim eventos...a escola sempre promove, esses eventos são festas comemorativas, datas comemorativas, dias dos pais, dia das mães, festas juninas, folclore, assim essas coisas, que são abertas ao público. Agora projetos...não tem, o único projeto que tem na escola é o luz do saber que oferece reforço a algumas crianças que tem dificuldade na leitura e na escrita (Mãe Amélia).

A conversa com os sujeitos dá a entender que o que existe como mecanismos de ações de aproximação com as famílias é algo programado anualmente e que de forma nenhuma apresenta uma intencionalidade voltada a interação dos usuários da escola pública como algo desejável. [...] *além das reuniões que fazemos, temos a festa do dia das mães, festa do são João porta aberta para a família e a comunidade inteira, né? A feira de ciência também é aberta (Gestora Piedade).*

É inegável reconhecer que os ciclos de eventos, ocorrendo anualmente sempre na mesma data é uma das características do sistema aberto, mas em nada tem haver com o objeto de estudo se não demonstrar um compromisso político com a comunidade. A

organização técnica dos eventos, demonstra maior preocupação com a estética, fazer bonito para a comunidade, mas a maior qualidade em que é empreendido a natureza do trabalho pedagógico quando reunido a maioria dos pais fica escamoteado. Não existindo nenhum mecanismo de avaliação ou acompanhamento dessa questão.

É um quadro que se repete ano a ano e que espera-se que haja uma mudança, conforme dimensionado pela Prof^a Confiança:

Está faltando iniciativa. Está faltando também apoio do gestor municipal, tem muita coisa que...muitas vezes a escola quer promover, quer fazer, mas não tem o apoio da SME¹⁶, da secretaria e do gestor municipal a falta de tempo talvez seria o fator menos importante nesse processo.

Até que temos...a questão da autonomia, mas falta iniciativa. Não sou hipócrita em denunciar apenas a coordenação e o gestor, também os professores, uns setenta por cento não demonstram interesses em tirar um dia e dialogar com a família, entramos no mesmo embalo. Até que temos a intenção, mas falta a ação, um apenas não pode mudar muita coisa. Espero que com o passar do tempo isso mude.

A realização dos eventos reúne em torno de 85% dos pais. Para Piedade os pais gostam mais dos eventos do que das reuniões, não seria o caso de integrar nos eventos a intencionalidade das ações educativas, apresentar aí as propostas de melhorias que a escola futuramente venha a desenvolver? Talvez a inovação seja esta, caberia a ideia de política de interação ou projeto justamente nesse ponto, considerando que o projeto é de natureza extremamente relacionado com as especificidades da escola e por ela elaborado e implementado. Uma vez que,

Uma política [...] de interação escola-família é uma forma de estabelecer uma racionalidade produtiva para essa delicada relação, de modo a tirá-la tanto do lugar de bode expiatório ____, [...] quanto do otimismo ingênuo ____, segundo o qual basta haver vínculos amistosos entre professores, gestores, mães, avós e demais parentes para se julgar que há complementaridade entre os dois universos de referência das crianças. (UNESCO 2009, p. 42).

Seria necessário já que em unanimidade, todos reconhecem e compreendem a relevância dessa interação para a intensificação da aprendizagem dos alunos nas dimensões individual e social uma participação nas tomadas de decisão para que todos

¹⁶ Secretaria Municipal de Educação de Ipaumirim CE.

possam ser ouvidos com maior frequência, abrir espaços para que essa participação aconteça de fato. Na perspectiva de Paro (2008, p.27) “[..] a luta pela participação coletiva e pela superação dos condicionantes deve compor um só processo, de modo que avanços em um dos campos levem a avanços no outro, de forma contínua e interdependente”. Assim sendo,

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (FREIRE, 1997, p.14)

A escola pública em busca da transformação, para realização de um trabalho pedagógico significativo na intensificação da aprendizagem das crianças devem abandonar a visão fragmentada dos trabalhos que realizam em seu interior ou da superioridade de poder dentro da hierarquia de cargos. Contíguos devem canalizar ideias, estratégias que são múltiplas em um mesmo horizonte, buscando continuamente a parceria escola-família-comunidade como simetria a sua gestão. Nessa configuração Libâneo (2011, p. 294) enfatiza que “a gestão e a organização da escola correspondem, portanto, à necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos”.

Nessa circunstância de parceria escola-família-comunidade a noção de coletividade, comunicação, diálogo solidário e igualitário devem sempre estar presentes, exigindo principalmente de quem ocupa postos de direção colaboração, condições e meios para a realização de um trabalho significativo em busca da transformação da escola pública, a qualidade da educação e aprendizagem das crianças nos anos iniciais. Como nos diz Freire (2014, p.90) quando afirma ser o “diálogo encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na realização do eu-tu”. Pois,

O diálogo igualitário pressupõe que o encontro em sala de aula, ou em qualquer outro espaço educativo, ocorre entre sujeitos capazes de linguagem e ação. Assim, as diferentes manifestações são consideradas em função da validade dos argumentos, e não da posição de poder de uns sobre outros (MELLO, 2003a, p.451).

Na mesma linha de pensamento, a ação comunicativa é um mecanismo para a realização desse planejamento com vista ao propósito final.

Segundo Freire (1997); Mello (2003b) e Habermas (1984) a ação comunicativa, o diálogo, constroem e consolidam eixos fundantes das relações sociais na modernidade, que homens e mulheres capazes de professar uma linguagem fundante no nível da moralidade pós-convencional, internalizando a reflexão, a ação e postura adequada podem através de suas atitudes moverem práticas de superação em relação as desigualdades no interior da instituição, tomando essa práxis dimensões mais amplas com o mover dessa analogia, impulsionando mudanças na educação, na sociedade atual e nas práticas educativas dos indivíduos.

Nessa sincronia, em particularidade a sua função social, a escola pública em busca de melhores resultados para a educação e a aprendizagem dos alunos deve trabalhar na perspectiva de conscientizar a família e a comunidade por meio da comunicação a partir de um diálogo crítico e libertador de seus direitos, para que estes possam cobrar da escola professores, diretores qualificados que não embotem a verdadeira função da educação. Para Freire (2014 p. 96) “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”.

Nessa perspectiva a conscientização em si não basta é necessário, antes de tudo, uma formação crítica que provoque conhecimento na família e na comunidade que vive no entorno da escola, tendo conhecimento necessário estes podem argumentar adequadamente e exigir que a escola e o Estado realizem suas atividades como devem, rompendo com a visão homogênea da classe dominante, processo relacionado a uma nova roupagem sobre a visão de análise da relação entre o sistêmico e o cotidiano, e, isto nos permitirá retomar as tarefas, desde então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade”. Uma vez que,

[...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade [...] (FREIRE, 2014, p.75)

Essas apreciações e preparações Mello (2003b), como pode-se perceber, transformam a perspectiva de subordinação das pessoas aos preceitos ou, por outro lado, a perspectiva de total independência dos sujeitos em relação a tais sistemas, propondo uma visão de cidadãos que compartilham e atuam no contexto social, por meio da ação comunicativa. Pois,

Ao compartilhar diferentes pontos de vista e maneiras de analisar e resolver as situações, através do diálogo guiado pela validade dos argumentos, necessariamente é estabelecido um processo de transformação com duas orientações comunicativas: uma transformação interna, em cada participante, e a transformação externa para o benefício de todos (MELLO, 2011, p.12).

Decorrente dessa ação comunicativa-crítica, a comunidade enquanto membro constituinte da escola pública portando-se da inteligência cultural deve concebê-la como patrimônio de seus filhos e próprio, não devendo pensar a escola como monumento governamental em que tudo precisa ser pensado por outros, ficando as decisões e ações longe da sua realidade. A participação da comunidade da qual a gestão democrática da escola necessita rumo à transformação e a edificação do conhecimento não se relaciona necessariamente a ações concretas que estes devam realizar, mas a participação na tomada de decisão de modo que o diálogo em reuniões seja realmente coletivo. Haja visito que,

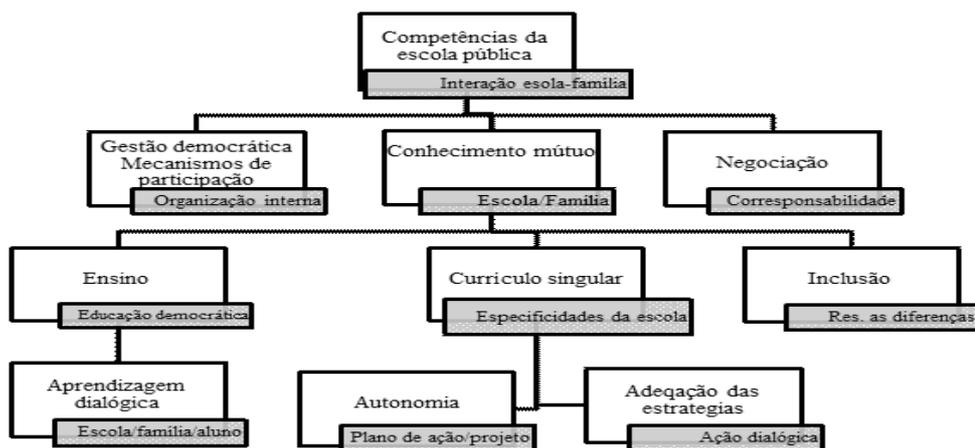
Participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informa-se, pensar, lutar por uma escola melhor. Participar é viver a escola não como espectador, mas como protagonista. A transparência informativa a possibilidade de eleger livremente, a capacidade de intervir nas decisões [...] (GUERRA, 2002, p.78-79).

A escola nunca deve trilhar no caminho da catastrofização, ela deve levantar hipóteses, ações, reflexões e apontamentos que conduzam a organização da administração e do trabalho pedagógico de maneira a aproximar as instituições familiares como suporte a realização do seu trabalho, revelando e estimulando a família-comunidade a relevância da sua participação na intensificação da aprendizagem dos seus filhos/alunos. Uma vez que, a escola pública deve apostar em mudanças em vistas a melhorias no ensino e aprendizagem das crianças e na qualidade da educação abrindo suas portas para acolher a comunidade/ família do alunado. O objetivo político da escola pública nesse contexto significa oportunizar, mobilizar as famílias de seu público da relevância de sua participação no desenvolvimento da aprendizagem destes, realizando ações/estratégias que possam oferecer contato e chamem a atenção dessas instituições como suporte a realização do seu trabalho.

Ninguém nasce sabendo participar, mas como se trata de uma necessidade natural, a habilidade de participar cresce rapidamente quando existe oportunidade de praticá-la. Com a prática a autocrítica, a participação vai se aperfeiçoando, passando de uma etapa inicial mais diretiva a uma etapa superior de maior flexibilidade e autocontrole até culminar na auto-sugestão (BORDENAVE, 1995, p.78).

De acordo com Libâneo (2011), a gestão escolar nessa trama refere-se à dinâmica sistemática que põem em movimento as ações de organização da escola, que empreendida dentro da discussão do objeto de estudo canalizam esforços em prol da articulação da escola com a família, conforme o organograma abaixo resume:

Figura 1- Organograma referente à organização da escola na busca e/ou manutenção da relação escola-família-comunidade



Fonte: Organograma elaborado pela autora (2016).

Em consonância a essa sistemática, a escola pública vincula-se ao necessário aperfeiçoamento dos processos de organização da gestão participativa cabendo à instituição integrar a participação dos pais e da comunidade nos interesses sócio-educacionais da dinâmica de escolarização de seus discentes, a partir de projeções de uma formação individual e social, essencialmente, referencializada por visão educativa que passa por uma gestão democrática, presente e com iniciativas de cunho político frente ao fato de fomentar competências de participação e de encontro — sempre num *continuum* da interação Escola-Família. O que fortalecerá os resultados das práticas organizacionais e administrativas para a sociedade pós-industrial que, necessariamente,

precisa incorporar e aprender a priorizar a negociação e o direito de participação ativa da família nos processos de tomada de decisão para além da escola, nos rumos de desenvolvimento de seus contextos e modos de vida; por exemplo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir o direito que as crianças, em seus primeiros anos de escolarização, têm em relação à aprendizagem na perspectiva da gestão participativa, especialmente, aqui concebido, a escola como instância institucional e legal busca, ao longo das últimas décadas, através de mecanismos internos e políticos, subsídios à sua prática pedagógica vinculada fundamentalmente ao desempenho e rendimento acadêmico com sucessos. Isto se dá, concomitantemente, ao passo que caminhamos em direção a um contexto multifacetado de aprendizagem, quer sejam referencializados pelo mercado de trabalho, ou pela perspectiva prioritária de cidadania ou de outros marco referenciais de formação humana, dada competências e habilidades específicas. Para tanto, por qualquer via, é imprescindível contar com o apoio da família nesse processo de parceria formativa.

Há um consenso acerca da necessidade de superação, crescente, das inúmeras dificuldades estruturais de tempo e preparação, da família, na correspondência das demandas do processo de escolarização de seus dependentes. É nesse contexto que a questão de pesquisa, desse estudo, relativa à inquietação “De que modo a escola pública pode articular a relação escola-família-comunidade em função das estratégias de aprendizagens discentes nos anos iniciais?”, pode ser respondida a partir dos achados dessa investigação. E esta resposta parte do fato de que a escola deve estrategicamente, sistematicamente e duradouramente, estimular e conceber a família como membro constituinte das relações, ações, decisões, reuniões e planejamentos estabelecidos na busca de soluções para resolução das dificuldades mais imediatas da instituição, garantindo uma boa educação e aprendizagem dos educandos nos anos iniciais. Isso, inclusive, no processo de acompanhamento do rendimento escolar de seus dependentes.

Este estudo teve a intenção de investigar quais às práticas de interação que a escola pública do Distrito de Felizardo implementa em sua rotina diária para envolver politicamente a família em sua gestão, tendo em vista bons resultados na aprendizagem dos alunos nos anos iniciais. Assim, identificado o quadro atual que encontra-se o ordenamento de iniciativas na e para essa relação delicada com a família, fez-se necessário estabelecer algumas estruturas favorecedoras do diálogo. Pois, as práticas dialógicas podem conferir maior organização para a participação política e operacionalização nos resultados de aproximação de uma boa base de formação humana preconizadas, no coletivo docente e não-docentes, pelas escolas.

Iniciar um trabalho de aproximação para com a família é algo complexo e não pelo fato de está no escopo das responsabilidades legais do contexto da gestão institucional da escola, mas por exigir dos profissionais atentos a essa relação escola-família a compreensão sobre o contexto social de formação do discente, na base do necessário fortalecimento da gestão participativa e do diálogo como elementos que venham a consolidar o planejamento pedagógico nos coletivos de co-gestão.

No decorrer dessa produção destacou-se uma discussão sobre a relevância da relação da escola com a família em seus aspectos mais executivos, aos mais reflexivos, que não estão, no geral, incorporados em primeiro momento na participação pedagógica que se tem hoje, comumente, nas escolas. Esta carência agrava as adversidades latentes da interação-escola-família frente aos condicionantes de organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

O desafio dessa necessária interação está, fundamentalmente, no como adequar a dinâmica de funcionamento interno da escola em relação às buscas de ser, a escola, mais próxima da família no processo de construção de base valorativa e formativa para a escola, para os educando e, porque não, para as próprias famílias. Inicialmente, em suas estruturas possíveis no processo de edificação de interações necessárias tiradas desse coletivo da gestão da aprendizagem, a partir da escola.

A nova família e o novo aluno do século XXI, trazem à tona uma série de dificuldades na e para a manutenção dessa relação de tríade. Na direção desses ajustes necessários a escola pode tomar como pauta de início dos trabalhos, os planejamentos advindos das estruturas já existentes de festividades civis que, por sua vez, já carecem da participação política da comunidade escolar; canalizando assim esforços coletivos para determinados fins de aproximação e integração. Isso implica em mudanças de concepções de gestão e co-gestão de ordem operacional e administrativa.

Romper com uma cultura que discursa a prática dialógica e estabelece ações neocolonialistas é um processo que não tira do centro educativo e pedagógico a autoridade e proficiência de quem estar coordenando o trabalho coletivo, mas acrescenta à sua administração novos atores sociais, que integram o seu campo com informações e sugestões relevantes sobre os alunos. Incorporando, assim, a educação pela integralidade da ação político-pedagógica. Para isso, as políticas contemporâneas, os conhecimentos sobre a gestão e o diálogo devem estar como medida da atividade-fim da instituição escolar frente as crescentes demandas por aprendizagem discente.

Cabe agora cada escola adequar as práticas dialógicas nas reuniões o conhecimento sobre quantas famílias se fizeram ausentes e em consenso professores/professoras, gestor/gestora desenvolver ações de aproximação que favoreçam resultados em curto, médio e longo prazo.

A visita domiciliar é uma alternativa nesse cenário. E, por sua vez, não é uma proposta inovadora. Quando tratamos da relação escola-família-comunidade, a inovação está no tratamento das informações obtidas durante o processo de conhecimento da realidade do aluno. Nessa direção, o conhecimento relativo à gestão participativa é apenas o primeiro passo em direção ao que se fazer, por que fazer e como se fazer.

REFERÊNCIAS

- AUBERT, Adriana; et al. **Aprendizaje dialógico em la sociedade de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial S.A 2008. Disponível em:< <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5213888.pdf> Acesso em: 12 Jan. de 2016.
- BARROSO, João. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. In: **Cadernos de organização e gestão curricular**. Ed: Instituto de Inovação Educacional. Portugal-Lisboa, 1995.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. Coleção primeiros passos. São Paulo. Ed: Brasiliense, 1995.
- BORDIGON, G.; GRACINDO, R.V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C; Aguiar, M. A. da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo. Ed: Cortez, 2004, p. 147.
- BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 5ª ed. Ed: Perspectiva. São Paulo 2001.
- _____. Fieldwork in philosophy. In: _____. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990a. p. 15-48.
- _____. Espaço social e poder simbólico. In: _____. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990b. p. 149-168.
- BRASIL, Ministério da educação. **Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança**. 2004. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias>. Acessado em 07 de Nov. de 2015.
- _____. Secretaria da Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselho Escolares**. Gestão escolar. Brasília: UNB/CEAD, 2004.
- _____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 10 de Nov. de 2015.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: Reflexões antropológicas e pedagógicas. In:_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. Ed: Cortez. São Paulo, 2013.
- DAMATA, Roberto. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro. 6 ed. Ed: Rocco, 2000.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Universidade de Brasília, 2007. Disponível

em:< <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> Acesso em: 21 de Nov. de 2015.

ELBOJ et al. **Comunidades de aprendizaje**: Transformar la educación. Graó, 2002. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf> Acesso em: 23 de Fev. de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 2014.

_____. **Política e Educação**. 3 ed. Ed: Cortez. São Paulo, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. 57. ed. Ed: Paz e terra, 2014.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. In: **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200003> Acesso em: 12 de Dez. de 2015.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. São Paulo, 2000. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf> Acesso em: 12 de Mar. de 2016.

_____. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 5 ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados. 1984.

GUERRA, Miguel Santos. **A escola que aprende**: [S.l: S.n]. ed. Asa, 2000.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola pública**. 4 ed. Ed: Papyrus. Campinas SP, 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: ANTONIO, Nóvoa (org) et al. **Vida de professores**. Ed: Porto, 1989. Disponível em:< <https://andreluizsilva.files.wordpress.com/2012/09/huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-dos-professores.pdf> Acesso em: 12 Jul. de 2016.

LIBANÊO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo. 10 ed: Ed. Cortez, 2011.

_____. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6.ed. Ed: Heccus. São Paulo, 2015.

_____. Ainda as perguntas o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo. Ed: Cortez, 2002.

LUCK, Heloisa. **Ação integrada**. Administração supervisão e orientação educacional. 26 ed. Ed: Vozes. Petrópolis RJ, 2002.

MARCONI, Maria de Andrade; Lakatos, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo. 7 ed. Ed: Atlas, 2010.

MELLO, Roseli Rodrigues. Comunidades de aprendizagem: democratização dos centros educativos. In: **Revista Tendências Pedagógicas**. 2011. Disponível em:< <http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/46/7eacb2e7563cc108c1f850dc1fff60f2.pdf>. Acesso em 07 de Ago. de 2015.

_____. Tertúlia Literária Dialógica: espaços de aprendizagem dialógica. In: **contrapontos-volume 3-** n.3-p. 449-457. Itajaí, Set/Dez. 2003a. Disponível em:< <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/740/591>. Acesso em: 04 de Dez. de 2015.

_____. **Relação entre a escola e famílias de classes populares:** desconhecimento e desencontro. [S.d]. Disponível em:< <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0606t.PDF>. Acesso em: 02 de Nov. de 2015.

_____. Comunidades de Aprendizagem: Democratizando relações entre escola e comunidade. São Paulo: ANPED, 26ª reunião anual. GT: Movimentos Sociais, 2003b. Meio digital.

_____. Roseli Rodrigues . Atuações educativas de êxito em comunidades de aprendizagem: contribuições da aprendizagem dialógica para a área de didática disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-4513.pdf> Acesso em: 12 de Nov. de 2015.

_____. et al. Comunidades de Aprendizagem: Compartilhando Experiências em algumas escolas brasileiras. In: **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n.2, p.74-89, 2010 – ISSN: 1982-3207. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/22723/13208> Acesso em 27 de Dez. de 2015.

_____. et al. Comunidades de Aprendizagem. In: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em<http://www.ufcg.edu.br/~piat/download/Anais_2Congresso.pdf Acesso em: 23 de Nov. de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criticidade. In: NETO, Otavio Cruz; DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa social**. Ed: Vozes. Petrópolis Rio de Janeiro 1994. P.51-66.

NASCIMENTO, Arlindo de Mello. População e família brasileira: ontem e hoje. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, 2006. Disponível em> http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_476.pdfica Acesso em: 17 de Mar. De 2016.

NETO, Antônio Cabral. **Política educacional: desafio e tendências**. Porto Alegre. Ed: Sulina, 2004.

NETTO, Samuel Pfromm. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. Ed: universidade de São Paulo. São Paulo, 1987.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Um arbitrário cultural dominante. In: **Revista Educação**/biblioteca do professor. Bourdieu pensa a educação: A escola e a miséria do mundo. 2 ed. Ed: Segmento [S/d]. pág. 35/45. Disponível em:< <http://disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=231028> Acesso em: 30 de Mar. De 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e qualidade de ensino**. São Paulo. 3 ed: Ed. Ática, 2007.

_____. **Gestão Democrática na Escola Pública**. São Paulo. Ed. Ática, 2008.

_____. A gestão democrática ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da; (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. Disponível em < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf Acesso em: 12 de Dez. de 2015.

_____. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. [s.l.]: Xamã. 126 In: **Revista MUNDO JOVEM** n° 308 junho/2000.

PADILHA, Roberto Paulo. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez. 6 ed; Instituto Paulo Freire, 2006.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Ed: Positivo, Curitiba , 2005.

PEDRO, Silva. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. In: **Revista do departamento de sociologia da FLUP**, vol. 10, 2010, pág. 443-464. Disponível em:< <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.pdf> Acesso em: 20 de Janeiro de 2016.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984. Disponível em:< <https://miniteia.files.wordpress.com/2015/04/piaget-jean-seis-estudos-de-psicologia.pdf>. Acesso em 14 de Setembro de 2015.

_____. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 2007.

SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: é hora da relevância. In: **Educação Brasileira**, v.4, n.9, p. 8-27, 2° sem. 1982.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SOBRINHO, Lemuel. **O pós-modernismo e as ciências sociais**: anotações sobre o atual estado da discussão. Revista Impulso/ Piracicaba, nº 29. Vol.12, 1997. Disponível em <http://www.unimep.br> Acesso em: 22 de Set. de 2015.

SOUSA, Jaqueline Pereira de. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança**. Fortaleza -CE, 2012. Disponível em:< http://www.apeoc.org.br/extra/artigos_cientificos/A_IMPORTANCIA_DA_FAMILIA_NO_PROCESSO_DE_DESENVOLVIMENTO_DA_APRENDIZAGEM_DA_CRIANCA.pdf Acesso em: 12 de Mai de 2016.

UNESCO. **Interação escola família**: subsídios para práticas escolares. CASRTO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (org). Brasília, 2009. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192 Acesso em: 29 de Dez. de 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-pedagógico**: Novas trilhas para a escola. In: VEIGA Ilma Passos Alencastro (org); FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES



Docente: Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes

Discente: Géssica Galdino da Silva Pereira

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES E GESTOR

TÍTULO DA PESQUISA:

RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA-COMUNIDADE COMO EIXO DA GESTÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PÚBLICA

QUESTÃO DE PESQUISA:

De que forma a escola pública pode articular a relação escola-família-comunidade em função das estratégias de aprendizagens de educandos dos anos iniciais?

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____

Pseudônimo Escolhido: _____

Formação básica:

Graduação: () Sim () Não - Qual: _____

Especialização: () Sim () Não - Qual: _____

Stricto Sensu: () Sim () Não - Qual/Em que: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação como docente na escola que administra: _____

Tempo de inserção na comunidade em que fica a atual escola _____

Participa de algum movimento social vinculado à docência e/ou à gestão:

() Sim () Não - Qual(is): _____

2 QUESTÕES:

2.1- Como você compreende a relação Escola-Família-Comunidade na escola pública?

2.2- O acompanhamento da família e da comunidade no processo de formação social dos alunos nos anos iniciais tem demonstrado êxito para um melhor desempenho do trabalho pedagógico? Por quê? De que modo?

2.3- Na instituição onde você trabalha, existe um diálogo da escola com a família e comunidade que vive no entorno, na busca de estratégias que intensifique a aprendizagem dos alunos? Por quê? E de que modo isso acontece? Há mecanismos de avaliação ou acompanhamento dessa questão?

2.4- A escola já desenvolveu ou desenvolve alguma ação de aproximação junto as famílias? De que modo? Quando? Com qual periodicidade? Caso não, Por quê?

2.5- Em sua opinião existe acompanhamento familiar e comunitário na escola onde você trabalha que auxilie as atividades de sala e de casa dos alunos? Como acontece? Caso contrário, o que falta para tanto?

2.6- A instituição disponibiliza de projetos/ ou eventos que auxiliam a participação da família e da comunidade? Cite exemplos.

2.7- O núcleo gestor dialoga com a família e/ou comunidade sobre atitudes e estratégias que serão desenvolvidas na escola, tendo em vistas melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos? Como? Com qual frequência?



Discente: Géssica Galdino da Silva Pereira

Docente: Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS

TÍTULO DA PESQUISA:

RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA-COMUNIDADE COMO EIXO DA GESTÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PÚBLICA

QUESTÃO DE PESQUISA:

De que forma a escola pública pode articular a relação escola-família-comunidade em função das estratégias de aprendizagens de educandos dos anos iniciais?

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

Pseudônimo Escolhido: _____

Formação básica:

2. QUESTÕES

2.1 Como e de que forma você mais auxilia seus/suas filhos/filhas no dia a dia das tarefas escolares?

2.2 Vocês enquanto familiares dos alunos consideram relevante a sua participação na vida escolar de seus filhos. Por quê? Isso acontece frequentemente? De que modo? Caso não, quais as maiores dificuldades para essa participação?

- 2.3** A escola a qual seu filho/filha estuda está sempre aberta a um diálogo para que vocês possam expor suas opiniões e sugestões de melhorias à mesma? De que forma isso acontece?
- 2.4** Quantas vezes já esse ano aconteceu às chamadas para reuniões? Você tem participado? Por quê?
- 2.5** A escola a qual seu filho estuda promove projetos/eventos que possibilitem sua participação ativamente? Como se dá essa participação?
- 2.6** Na escola em que seu filho estuda existe uma relação participativa da família com a escola? Como se dá essa relação? Você está satisfeito com essa interação escola-família-comunidade? Por quê?

Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes



APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Géssica Galdino da Silva Pereira, eu sou graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e o Sr. (a) está sendo convidado (a), como voluntário (a), à participar da pesquisa intitulada “**Relações entre escola família-comunidade como eixo de gestão da aprendizagem discente nos anos iniciais na escola pública**”.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: As intenções e motivações desse estudo deve-se ressaltar a necessária e devida contribuição da temática para o campo das ciências sociais no que concerne a procedimentos de organização e administração escolar, inerentes à mediação e/ou interação entre o contexto familiar e instituição formal para a formação individual e social do aluno, em vistas a sua realização na e para a sociedade. O objetivo dessa pesquisa é Investigar acerca de práticas que a escola trabalha e implementa para envolver formativamente a família em sua organização pedagógica, tendo em vista o acompanhamento da vida escolar do aluno. O (os) dados serão coletados da seguinte forma: o Sr. (a) irá responder um roteiro de perguntas no transcorrer da entrevista semiestruturada que abordará pontos relacionados a relação escola-família-comunidade, como a administração escolar conduz seus quefazer a fim de aproximar o mundo familiar da escola. E se existe um diálogo igualitário entre toda a gestão escolar.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Não haverá desconforto ou risco mínimo previsível para o (a) Sr. (a) que se submeter à coleta dos dados, tendo em vista tratar-se apenas de respostas a um questionário, onde não haverá identificação individualizada e os dados da coletividade serão tratados com padrões éticos (conforme Resolução CNS 466/12) e científicos, sendo justificável a realização do estudo porque através da análise dos resultados obtidos será possível Investigar quais as práticas que a escola trabalha e implementa para envolver a família na vida escolar do aluno.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSINTÊNCIA: A participação do Sr. (a) nessa pesquisa não implica necessidade de acompanhamento e/ou assistência posterior, tendo em vista que a presente pesquisa não tem a finalidade de realizar diagnóstico

específico para o senhor, e sim identificar fatores gerais da população estudada. Além disso, como no roteiro não há dados específicos de identificação do Sr. (a), a exemplo de nome, CPF, RG, etc., não será possível identificá-lo posteriormente de forma individualizada.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O Sr. (a) será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O Sr. (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de prestação de serviços. O (s) pesquisador (es) irá (ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais podendo ser utilizados apenas para a execução dessa pesquisa. O Sr (a) não será citado (a) nominalmente ou por qualquer outro meio, que o identifique individualmente, em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado, assinada pelo Sr. (a) na última folha e rubricado nas demais, ficará sob a responsabilidade do pesquisador responsável e outra será fornecida ao (a) Sr. (a).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para Sr. (a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Não é previsível dano decorrente dessa pesquisa ao (a) Sr. (a), e caso haja algum, não há nenhum tipo de indenização prevista.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE: Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci todas minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e desistir de participar da pesquisa se assim o desejar. O (a) pesquisador (a) _____ certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, no que se refere a minha identificação individualizada, e deverão ser tornados públicos através de algum meio. Ele compromete-se, também, seguir os padrões éticos definidos na Resolução CNS 466/12. Também sei que em caso de dúvidas poderei contatar o professor orientador **Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes**. Além disso, fui informado que em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo poderei consultar o Comitê de Ética em

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador responsável

Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro, o CEP/HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sito à Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. Telefone: (83) 2101-5545.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

_____/_____/_____
Nome Assinatura do Participante da Data
Pesquisa

_____/_____/_____
Nome Assinatura do Pesquisador Data