



**CURSO DE POSTGRADO
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA:
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

NAIRE PAES DA SILVA

SAN LORENZO – PARAGUAY

2024

CURSO DE POSTGRADO
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA:
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Trabalho de Tese apresentado como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Ciência da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Amauri Siqueira
da Silva

SAN LORENZO - PARAGUAY

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDAD DEL SOL (UNADES)

Silva, Naire Paes, 1978

A relação família-escola processo de ensino aprendizagem, 2023-2025/
Naire Paes da Silva. – 2025.

195f.:il.

Orientador: Dr. José Amauri Siqueira da Silva.

Tese (Doutorado) – Universidad Del Sol, curso de postgrado em Ciências da Educação, San Lorenzo, PY, 2025.

1. Relação família-escola; 2. política educacional; 3. pais e filhos. I.
Silva, J. A. S. (Orient.). II. Título.

LEGALIZADO

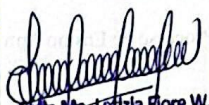
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS
SECRETARIA GENERAL
DIRECCION DE CERTIFICACION ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE LEGALIZACIONES

CERTIFICADO QUE: La firma y sello que dice:
MSc. BLAS J. ROVEGA A.
S.C. - U.D.S.

Guarda similitud con la registrada en esta oficina
NOTA: Esta legalización no juzga el contenido del presente documento

Asunción: 28 ENE 2026

LEGALIZADO - M.E.C.


Celia Ma. Letizia Fiore W.
Departamento de Legalizaciones
M.E.C.



REPÚBLICA DEL PARAGUAY
MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES
Hoja de Seguridad Según Decreto N° 606/18
Correspondiente a la SERIE C Nro 02899758

APOSTILLE (Convention de La Haye du 5 octobre 1961)	
1. País (country / pays):	REPÚBLICA DEL PARAGUAY
El presente documento público (This public document - Le présent acte public)	
2. ha sido firmado por (has been signed by / a été signé par)	CELIA MARIA LETIZIA FIORE WOITSCHACH
3. quien actúa en calidad de: (acting in the capacity of / agissant en qualité de)	Funcionario/a
4. y está revestido del sello / timbre de: (bears the stamping of / est revêtu du sceau / timbre)	Ministerio de Educación y Ciencias
Certificado (Certified - Attesté)	
5. en: (at / à)	ASUNCION
6. el día: (the / le)	28/1/2026 10:23:09
7. por: (by / par)	MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DEL PARAGUAY Ministry of Paraguay / Ministère des Affaires étrangères du Paraguay
8. bajo el número: (under the number / sous le numéro)	28/1/2026 C-2899758
9. Sello / timbre: (stamp / timbre)	
Tipo de Documento: (type of document / type d'acte)	
DOCUMENTOS RELACIONADOS A ESTUDIOS - A-1681215	

Esta Apostilla certifica únicamente la autenticidad de la firma, la calidad en que el signatario del documento haya actuado y, en su caso, la identidad del sello o timbre del que el documento público está revestido. Esta Apostilla no certifica el contenido del documento para el cual se expidió. Esta Apostilla se puede verificar en la dirección siguiente: www.mre.gov.py/legalizaciones.

This Apostille only certifies the authenticity of the signature and the capacity of the person who has signed the public document, and, where appropriate, the identity of the seal or stamp which the public document bears. This Apostille does not certify the content of the document for which it was issued. To verify the issuance of this Apostille, see www.mre.gov.py/legalizaciones.

Cette Apostille atteste uniquement la véracité de la signature, la qualité en laquelle le signataire du l'acte a agi et, le cas échéant, l'identité du sceau ou timbre dont cet acte public est revêtu. Cette Apostille ne certifie pas le contenu de l'acte pour lequel elle a été émise. Cette Apostille peut être vérifiée à l'adresse suivante : www.mre.gov.py/legalizaciones.



Observacion:

Ministerio de Relaciones Exteriores
Dirección de Legalizaciones

Código: 4158221

Nombre del Titular: NAIRE PAES DA SILVA
Contratado Por: HERNAN SUAREZ Registrado Por: SILMA MARTINEZ
Fecha Impresión: 28/1/2026 10:23:09
10:23:09 DIRECCIÓN DE LEGALIZACIONES - M.E.C.

Ao meu Deus, pois somente a ELE seja dada toda honra e toda glória. E aos meus pais Francisco e Raimunda – todos in memoriam, por me incentivarem a chegar onde cheguei.

Dedico

Minha gratidão a **Deus** que me concedeu graça, saúde, forças e coragem para seguir sempre em frente e superar todas as dificuldades. Que permitiu que tudo isso acontecesse, ao longo da minha vida. A ti, Senhor, toda honra e toda glória.

Aos meus pais, **Francisco e Raimunda**, (in memoriam) pelo apoio e auxílio enquanto puderam ainda em vida. Por acreditarem em mim, e não medirem esforços para realizar meus sonhos, mesmo sem escolaridade alguma.

Ao meu esposo, **Igor Mendonça**, pelo amor, partilha, companheirismo e apoio incondicional, agradeço a enorme compreensão, generosidade e alegria com que me brindou constantemente, contribuindo para chegar ao fim deste percurso.

E claro, aos meus queridos filhos, **Gabriel, Rafael e Raquel** que amo incondicionalmente e que foram meu grande estímulo nesta caminhada.

A minha orientadora, Prof. Dra. Alba Maria Mendoza Cantero agradeço a orientação exemplar pautada por um elevado e rigoroso nível científico em todas as etapas subjacentes ao trabalho realizado.

Agradeço aos meus familiares, que me apoiaram direto ou indiretamente me dando forças para vencer os obstáculos. Em especial meus sogros Pastores Francisco e Ivaneide Mendonça, pelos conselhos preciosos, incentivo e intercessões ao meu favor, pois sem ajuda divina nenhuma conquista teria sido possível.

A Equipe da Escola Estadual Professor Samuel Benchimol pela parceria e de modo especial aos professores e pais de alunos que contribuíram na realização da pesquisa.

Finalmente, a todos que fizeram parte desta jornada, meus sinceros agradecimentos, que DEUS em sua infinita misericórdia derrame suas bênçãos sobre todos.

A todos o meu sincero e profundo **Muito Obrigado!**

Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e
os seus planos serão bem sucedidos.

Provérbios 16.3

RESUMO

Esta tese assumiu o desafio de compreender a complexa realidade vivenciada pela escola e pela família no que diz respeito ao estabelecimento de estratégias de fortalecimento da relação entre estas duas instituições responsáveis pelo desenvolvimento dos indivíduos sociais. Tem como objeto de estudo análise da relação família-escola no processo de ensino e aprendizagem que perpassa por transformações societárias frente a área educacional brasileira, associadas aos fatores da política pública, familiares e socioeconômicos referentes a modalidade pretendida na pesquisa. Para atender aos objetivos do estudo utilizou-se da pesquisa documental bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo teve como lócus de investigação a Escola Estadual Professor Samuel Benchimol. A pesquisadora estabeleceu como objetivo geral analisar a relação família-escola processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos da pesquisa foram determinados da seguinte maneira: a) compreender as transformações societárias que provocam rebatimento nos diferentes segmentos da sociedade contemporânea entre estes a família e a escola; b) explicitar as mudanças ocorridas na política pública de educação; c) especificar os fatores familiares que condicionam na relação família-escola no processo de ensino e aprendizagem. Para o cumprimento de tais objetivos foi necessário o aporte da pesquisa qualitativa, utilizando-se a análise de conteúdo para interpretação dos dados obtidos mediante realização da pesquisa de campo que teve como categorias de análise: 1) a participação da família na escola; 2) o acompanhamento dos deveres; 3) a valorização da escola; 4) as transformações da família. Participaram da pesquisa: a gestora da instituição. Como instrumentos foram utilizados três roteiros semiestruturados, construídos especificamente para este trabalho. Todas as questões éticas foram respeitadas. Embora a aproximação entre escola e família seja apontada por educadores e pais como um fator de extrema importância para o resultado satisfatório do processo de aprendizagem, poucos estudiosos tem se dedicado a compreensão de como essa relação vem sendo construída por todos. Esse talvez seja um mérito deste estudo, que problematiza essa questão, sem, no entanto, encerrar por definitivo o assunto, visto se tratar de um processo em construção, e em consequência em transformação, de acordo com a influência dos sujeitos. Espera-se contribuir com as discussões acerca da temática e contribuir para o debate das questões apontadas pelo estudo.

Palavras-chave: Relação família-escola; política educacional; pais e filhos

RESUMEN

Esta tesis asumió el desafío de comprender la compleja realidad que vive la escuela y la familia en lo que se refiere al establecimiento de estrategias para fortalecer la relación entre estas dos instituciones encargadas del desarrollo de los sujetos sociales. Su objeto de estudio es el análisis de la relación familia-escuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje que pasa por las transformaciones sociales en el área educativa brasileña, asociado a las políticas públicas, la familia y los factores socioeconómicos referentes a la modalidad que se pretende en la investigación. Para cumplir con los objetivos del estudio se utilizó una investigación bibliográfica y documental de campo. La investigación de campo tuvo como locus de investigación a la Escuela Estatal Profesor Samuel Benchimol. La investigadora estableció como objetivo general analizar la relación familia-escuela, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los objetivos específicos de la investigación se determinaron de la siguiente manera: a) comprender las transformaciones sociales que repercuten en los diferentes segmentos de la sociedad contemporánea entre estos, la familia y la escuela; b) explicar los cambios ocurridos en la política de educación pública; c) especificar los factores familiares que condicionan la relación familia-escuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lograr estos objetivos, fue necesaria una investigación cualitativa, utilizando el análisis de contenido para interpretar los datos obtenidos a través de la investigación de campo, que tuvo como categorías de análisis: 1) participación familiar en la escuela; 2) el seguimiento de los deberes; 3) el aprecio de la escuela; 4) las transformaciones de la familia. Participaron en la investigación: el gerente de la institución. Como instrumentos se utilizaron tres guiones semiestructurados, contruidos específicamente para este trabajo. Se respetaron todas las cuestiones éticas. Si bien la aproximación entre escuela y familia es señalada por educadores y padres como un factor sumamente importante para el resultado satisfactorio del proceso de aprendizaje, pocos estudiosos se han dedicado a comprender cómo esta relación ha sido construida por todos. Este es quizás uno de los méritos de este estudio, que problematiza esta cuestión, sin embargo, sin cerrar definitivamente el tema, ya que se trata de un proceso en construcción, y consecuentemente en transformación, según la influencia de los sujetos. Se espera que contribuya a las discusiones sobre el tema y que contribuya al debate de los temas destacados por el estudio.

Palabras clave: Relación familia-escuela; política educativa; padres e hijos.

ABSTRACT

This thesis took on the challenge of understanding the complex reality experienced by the school and the family with regard to the establishment of strategies to strengthen the relationship between these two institutions responsible for the development of social individuals. Its object of study is the analysis of the family-school relationship in the teaching and learning process that passes through societal transformations in the Brazilian educational area, associated with public policy, family and socioeconomic factors referring to the modality intended in the research. To meet the objectives of the study, bibliographic and field documentary research was used. The field research had as locus of investigation the State School Professor Samuel Benchimol. The researcher established as a general objective to analyze the family-school relationship, the teaching and learning process. The specific objectives of the research were determined in the following way: a) to understand the societal transformations that cause repercussions in the different segments of contemporary society between these, the family and the school; b) explain the changes that occurred in public education policy; c) specify the family factors that condition the family-school relationship in the teaching and learning process. In order to achieve these objectives, qualitative research was needed, using content analysis to interpret the data obtained through field research, which had as categories of analysis: 1) family participation in school; 2) the follow-up of duties; 3) the appreciation of the school; 4) the transformations of the family. The following participated in the research: the institution's manager. As instruments, three semistructured scripts were used, built specifically for this work. All ethical issues were respected. Although the approximation between school and family is pointed out by educators and parents as an extremely important factor for the satisfactory result of the learning process, few scholars have dedicated themselves to understanding how this relationship has been built by everyone. This is perhaps one of the merits of this study, which problematizes this issue, without, however, definitively closing the subject, since it is a process under construction, and consequently in transformation, according to the influence of the subjects. It is expected to contribute to the discussions on the subject and to contribute to the debate of the issues pointed out by the study.

Keywords: Family-school relationship; educational policy; parents and sons.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da frequência e percentual da idade e sexo dos responsáveis pelos alunos	130
Gráfico 2 - Distribuição da frequência e percentual do grau de parentesco dos responsáveis com relação aos alunos	132
Gráfico 3 - Distribuição da frequência e percentual do estado civil dos responsáveis pelos alunos	133
Gráfico 4 - Distribuição da frequência e percentual do número dos responsáveis pelos alunos	133
Gráfico 5 - Distribuição da frequência e percentual responsável direto pelo aluno.....	134
Gráfico 6 - Distribuição da frequência e percentual da escolaridade do responsável pelo aluno.....	135
Gráfico 7 - Distribuição da frequência e percentual sobre quem faz parte da família, na concepção dos responsáveis pelos alunos.....	158
Gráfico 8 - Distribuição da frequência e percentual sobre quem mora na casa com a criança/aluno	159
Gráfico 10 - Distribuição da frequência e percentual dos colaboradores com o processo de educação das crianças apresentadas pelos participantes da pesquisa, responsáveis pelos alunos.....	162
Gráfico 11 - Distribuição da frequência e percentual sobre o papel da família na educação da criança	163
Gráfico 12 - Distribuição da frequência e percentual sobre que busca e leva a criança na escola	165

Gráfico 13 - Distribuição da frequência e percentual do significado atribuído a escola pelos pais/responsáveis	166
Gráfico 14 - Distribuição da frequência e percentual sobre a importância de manter a criança na escola	168
Gráfico 15 - Distribuição da frequência e percentual da avaliação da escola, na opinião dos pais/responsáveis	170
Gráfico 16 - Distribuição da frequência e percentual dos pontos positivos da escola na opinião dos pais/responsáveis	172
Gráfico 17 - Distribuição da frequência e percentual dos pontos negativos da escola na opinião dos pais/responsáveis	173
Gráfico 18 - Distribuição da frequência e percentual sobre a avaliação das docentes da escola, na opinião dos pais/responsáveis	174
Gráfico 19 - Distribuição da frequência e percentual sobre o local em que a criança realiza as tarefas escolares resposta dos pais/responsáveis	180
Gráfico 20 - Distribuição da frequência e percentual sobre o horário em que a criança realiza as tarefas escolares respostas dos pais/responsáveis	182
Gráfico 21 - Distribuição da frequência e percentual sobre quem acompanha a criança na realização das tarefas escolares em casa resposta dos pais/responsáveis	183
Gráfico 22 - Distribuição da frequência e percentual sobre os materiais disponíveis para a realização das tarefas escolares em casa resposta dos pais/responsáveis	184

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho de Secretários de Estado de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INAF	Índice de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1 As transformações societárias que provocam rebatimento nos diferentes segmentos da sociedade contemporânea entre estes a família e a escola	20
2.2 A política pública de educação: análise entre a década de 1960 e a atualidade	29
2.3 fatores familiares que condicionam na relação família –escola no processo de ensino aprendizagem	66
2.3.1 Escola: parceiras no processo educacional	67
2.3.2 Família e escola: funções no processo de aprendizagem	69
2.3.3 Fatores familiares	73
2.3.4 Fatores sociais e econômicos	74
2.3.5 Fatores físicos e mentais	75
2.3.6 A atuação docente como fator determinante na aprendizagem	75
2.3.7 Comportamentos facilitadores da aprendizagem	78
2.3.8 A atuação docente que dificulta a aprendizagem do aluno	79
2.3.9 A dimensão cognitiva e afetiva da aprendizagem	80
2.4 A importância da relação família e escola no processo de ensino aprendizagem	82
2.4.1 O processo ensino-aprendizagem	85
2.4.2 A família	88
2.4.3 A função da família	90
2.4.4 A família e o desempenho escolar	91
2.4.5 A escola	92
2.4.6 A importância da relação família/escola	93
2.4.7 Considerações sobre a família no decorrer dos tempos.	95
2.4.8 Considerações sobre a escola no decorrer dos tempos	97
2.4.8.1. A falta de envolvimento entre família e escola	98
2.4.8.2 A culpa é da família?	98
2.4.8.3 A culpa é da escola?	99
2.4.8.4 Uma relação promissora	101

2.4.8.5 Uma família que vai à escola	101
2.4.8.6 Uma escola que vai a família	102
2.5 Hipóteses	104
2.6 Identificação das variáveis	104
2.7 Definição conceitual das variáveis	105
2.7.1 Política pública de educação	105
2.7.2 Fatores familiares	111
2.7.3 Fatores socioeconômicos	113
2.7.4 Fatores que influenciam a qualidade da educação	113
2.8 Definição operacional das variáveis	116
3. MARCO METODOLÓGICO	117
3.1 Contexto da investigação	117
3.2 Enfoque da investigação	118
3.3 Desenhos da investigação (Abordagem Metodológica)	118
3.4 Alcance	119
3.5 Local e participantes	120
3.6 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	127
3.7 Procedimentos de coleta de dados	128
3.8 Técnicas de análise dos dados	129
4. MARCO ANALÍTICO	130
4.1 Resultados e discussão	130
4.2 Análise dos dados	130
4.2.1 Relação família-escola na perspectiva da gestora da escola	130
4.2.2 Interação da escola com as famílias nas reuniões	133
4.2.3 Dificuldades no processo de acompanhamento dos alunos	135
4.2.4 Alternativas de acolhimento da realidade dos alunos e suas famílias	136
4.2.5 Relação família-escola na perspectiva das docentes	137
4.2.6 Família na perspectiva das professoras	137
4.2.7 Interação das professoras com as famílias	139

4.2.8 Acolhimento dos alunos e suas famílias pela equipe escolar _____	140
4.2.9 Envolvimento da família no processo de aprendizagem dos filhos _____	142
4.3 Professoras e pais: em busca do diálogo _____	145
4.4 Relação família-escola na perspectiva dos pais/responsáveis _____	147
4.4.1 Família na perspectiva dos pais _____	147
4.4.2 Família e educação dos filhos _____	152
4.4.3 Escola na percepção dos pais _____	156
4.5 Família e escola: contribuição para a educação da criança _____	166
4.5.1 Relacionamento dos pais com a Instituição Escolar _____	169
4.5.2 Os pais e o acompanhamento escolar dos filhos _____	169
4.5.3 A percepção das famílias sobre as reuniões _____	176
4.6 O Reconhecimento da importância mútua na relação família-escola _____	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	182
RECOMENDAÇÕES _____	184
REFERÊNCIAS _____	185
APÊNDICES: _____	194

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo assumiu o desafio de compreender a complexa realidade vivenciada pela escola e pela família no que diz respeito ao estabelecimento de estratégias de fortalecimento da relação entre estas duas instituições diretamente envolvidas no desenvolvimento dos indivíduos sociais.

O interesse pelo tema acompanha a autora há algum tempo, visto que exerce suas atividades profissionais enquanto pedagoga na área da educação desde 2016.

Em relação à pesquisa propriamente dita a experiência profissional acumulada ao longo da trajetória profissional da pesquisadora trouxe algumas inquietações entre as quais as relacionadas à responsabilização da família pelo “chamado” fracasso escolar dos estudantes.

Em diferentes momentos de sua intervenção profissional, a pesquisadora deparou-se com discursos acerca da falta de interesse e compromisso dos pais, quando não das mães, em relação ao desempenho dos estudantes. Na opinião de vários educadores o grande problema das escolas na atualidade está no desinteresse e desmotivação dos discentes não dispostos a aprender e que não tem incentivo familiar para os estudos.

Diante dos conhecimentos adquiridos pela formação profissional em pedagogia, no que se refere à educação, seus desafios são enormes e produzem reflexos no cotidiano escolar e a falta da relação família e escola sempre trouxeram muitos incômodos.

Neste sentido esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreensão acerca das questões relacionadas à família e à escola. A presença da família é importante para que? Ou melhor para quem? A participação da família na escola vai além da presença em festas comemorativas ou reuniões de pais com pautas pré-estabelecidas pela direção escolar, geralmente com caráter eminentemente administrativo. Pressupõe o compromisso com a aprendizagem de seus filhos, mas não a responsabilidade exclusiva pelo seu chamado fracasso escolar. Afinal, quem obtém todos os instrumentos teóricos e práticos sobre alfabetização, por exemplo? Como os pais podem ajudar neste processo? Que tipo de família a escola deseja que participe de sua rotina? A escola, pela intervenção de seus educadores, está preparada para lidar com as questões apresentadas pelos pais a partir deste processo de aproximação? Como a escola pode e deve se organizar na tentativa de aproximação com as famílias? Com quais objetivos e estratégias? O que a família pensa sobre a escola de seu filho? O que a escola pensa sobre a família de seus estudantes? Em que medida tais concepções são problematizadas no cotidiano escolar?

Alguns destes questionamentos puderam ser explorados neste estudo, outros, no entanto, poderão servir de guia para a realização de novos estudos tanto pela pesquisadora quanto por aqueles que puderem se interessar pelo assunto.

Neste sentido a pesquisa ora proposta tem como objeto de estudo a análise da relação família-escola no processo de ensino e aprendizagem que perpassa por transformações societárias frente a área educacional brasileira, associadas aos fatores da política pública, familiares e socioeconômicos referentes a modalidade pretendida na pesquisa. Baseada nestes questionamentos estabeleceu-se como objetivo geral analisar a relação família-escola processo de ensino e aprendizagem.

Os objetivos específicos da pesquisa foram determinados da seguinte maneira: a) compreender as transformações societárias que provocam rebatimento nos diferentes segmentos da sociedade contemporânea entre estes a família e a escola; b) identificar os fatores que condicionam na relação família-escola no processo de ensino e aprendizagem; c) especificar os principais fatores que favorecem ou dificultam o relacionamento entre família e escola.

Partindo da definição do objeto de estudo foi preciso delimitá-lo com maior precisão de forma a garantir a realização de um estudo que fosse capaz de apreender a realidade. Neste sentido foi definido que a pesquisa teria como lócus de investigação a Escola Estadual Professor Samuel Benchimol. Definiu-se ainda que a pesquisa seria realizada junto a uma modalidade específica: pais e professoras do Ensino Fundamental I.

A escolha desta modalidade de ensino se justifica pelo fato de que o número de alunos com dificuldades de aprendizado é maior, nota-se a ausência no acompanhamento dos pais e participação na vida escolar de seus filhos, o que faz com que muitas ações da instituição escolar demandem o contato com a família.

O critério de escolha desta escola se deu em virtude da trajetória profissional da pesquisadora permear este espaço, pois a mesma é assessora de gestão educacional na instituição há dois anos. A inserção da pesquisadora nesta escola facilitou o acesso a várias informações e à equipe escolar participante da pesquisa.

A utilização do método dialético fundamentou todo o processo de realização desta pesquisa que contou com pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A estrutura expositiva da tese foi organizada de forma a garantir a compreensão do objeto de estudo em questão; organizada em três capítulos, buscou-se problematizar e refletir os desafios da relação família e escola.

No primeiro capítulo – Marco Teórico com base em autores que relatam as transformações societárias nos diferentes segmentos da sociedade contemporânea com questões ligadas a relação à família e escola no processo de ensino aprendizagem.

O segundo capítulo – Marco Metodológico apresenta detalhadamente, os materiais e os métodos adotados na realização da pesquisa, classificada como qualiquantitativa, de nível exploratório, tendo como objeto de estudo a escola e as famílias, cujos sujeitos envolvidos foram gestora, pais e professores.

O terceiro capítulo – Marco Analítico – faz uma análise dos resultados sustentado por uma análise discursiva que se apoia em tabelas gráficas para elucidar o objetivo da pesquisa, explicando detalhadamente a veracidade dos fatos.

A metodologia utilizada para a efetivação da pesquisa empírica realizada em uma Escola Estadual de Manaus. Detalhamento do caminho percorrido no desenvolvimento do estudo descritivo exploratório. Oportunidade na qual, são explicitados o local e os participantes da pesquisa, os instrumentos e procedimentos utilizados, assim como a análise dos dados. Constam ainda, os resultados e discussões encontradas em decorrência da análise dos dados obtidos a partir da investigação realizada. As discussões foram feitas à luz da literatura que nortearam este estudo com um novo olhar sobre a proposta de integração entre família e escola.

2. MARCO TEÓRICO

Este capítulo pretende discutir a política pública de educação brasileira e suas transformações no cenário contemporâneo. Inicialmente apresenta as mudanças ocorridas em face da implantação do sistema de ensino e a legislação que acompanhou tais transformações.

Diante da contextualização dessa política pública foi necessário trazer à tona a implantação do ideário neoliberal em nosso país tendo em vista sua relevância nos processos decisórios dos rumos da referida política pública.

2.1 As transformações societárias que provocam rebatimento nos diferentes segmentos da sociedade contemporânea entre estes a família e a escola

Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel nesta sociedade, a qual exige um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda as demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade e qualidade. A escola deve também desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Para isso ela deve articular o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais.

A perspectiva política e a natureza pública da educação são realçadas na Constituição Federal de 1988, não só pela expressa definição de seus objetivos, como também pela própria estruturação de todo o sistema educacional. Ela enuncia o direito à educação como um direito social no artigo 6º; especifica a competência legislativa, nos artigos 22, XXIV e 24, IX; dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação.

O seu âmbito mais amplo, são questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. No plano mais específico, tratam das relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e a divisão do trabalho, a produção e a reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. De acordo com Mészáros:

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades se nas quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. (MÉSZÁROS, 1981, p. 260)

Nesta nova realidade mundial denominada por estudiosos como sociedade do conhecimento não se aprende como antes, no modelo de pedagogia do trabalho taylorista / fordista fundadas na divisão entre o pensamento e ação, na fragmentação de conteúdos e na memorização, em que o livro didático era responsável pela qualidade do trabalho escolar. Hoje se aprende na rua, na televisão, no computador em qualquer lugar. Ou seja, ampliaram-se os espaços educativos, o que não significa o fim da escola, mas que esta deve se reestruturar de forma a atender as demandas das transformações do mundo do trabalho e seus impactos sobre a vida social. Conforme Frigotto.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1999, p.26).

Segundo Álvaro Vieira Pinto (1989, p.29), “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. É dentro do contexto educacional, que se encontram diferentes sujeitos, que pertencem a diferentes contextos sociais, que trazem sua historicidade construída a partir de diferentes vivências, assim é possível e faz-se necessário buscar saídas para uma democratização do ensino.

Podemos salientar ainda que a educação é, por suas origens, seus objetivos e funções um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada.

De tal conceito, pode-se deduzir que, não obstante a educação é um processo constante na história de todas as sociedades, ela não é a mesma em todos os tempos e todos os lugares, e se acha vinculada ao projeto de homem e de sociedade que se quer ver emergir através do processo educativo. Dermeval Saviani afirma que:

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade. (SAVIANI, 1991, p.55)

A educação é, portanto, um processo social que se enquadra numa concepção determinada de mundo, a qual estabelece os fins a serem atingidos pelo ato educativo em consonância com as ideias dominantes numa dada sociedade. O fenômeno educativo não pode ser, pois, entendido de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim, como uma prática social, situada historicamente, numa realidade total, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida total do homem concreto a que a educação diz respeito.

Então, nesse sentido, vivenciamos um tempo de crise paradigmática que, necessita, em nosso entender, ser estudada enquanto fenômeno cultural, embora relacionada com o modelo de produção do conhecimento, mas que deve ser analisada em suas dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais.

Embora a quebra na confiança epistemológica do paradigma dominante seja produzida por uma pluralidade de fatores, o grande avanço que o conhecimento científico possibilitou é, paradoxalmente, um fator significativo nessa ruptura.

Toda construção da ciência moderna tem sido baseada na ideia de que ela é o único modelo de conhecimento, e toda e qualquer produção só faz sentido se esse modelo for o da racionalidade única, até por isso denominada científica.

Esta concepção, hoje em declínio, “não mais sustenta a necessidade de negar a possibilidade do novo e do diverso, em nome de uma lei universal e imutável”. (PLASTINO, 1994, p.33).

O conhecimento, nessa perspectiva do paradigma científico dominante, ganha em rigor, mas, sem dúvida, o modelo de racionalidade científica atravessa uma profunda crise.

Entretanto, “os sinais nos permitem tão só especular acerca do paradigma que emergirá desse período revolucionário”. (SANTOS, 1996, p. 123)

Assim sendo, tanto a teoria quanto as práticas educacionais desenvolvem-se, predominantemente, segundo os paradigmas dominantes num dado momento histórico, o que leva a educação a funcionar essencialmente como elemento reprodutor das condições científicas, políticas, econômicas e culturais de determinada sociedade.

Tomando por referência o desenvolvimento e as rearticulações do capitalismo em períodos diversos, percebe-se que a educação tem sido utilizada no sentido de dar suporte ideológico a esse sistema, constituindo-se ao mesmo tempo num elemento produtivo, pela qualificação de recursos humanos para o capital, embora algumas vezes essas funções sejam percebidas e provoquem reações.

Conforme Capra:

O paradigma que está agora retrocedendo dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, durante os quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo. Esse paradigma consiste em várias ideias e valores entrincheirados, entre os quais a visão de universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão de corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, e a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido pelo intermédio do crescimento econômico e tecnológico. (CAPRA, 1996, p.25).

Essa crise parece prenunciar a chegada de um novo conhecimento, edificado através de outra concepção de ciência, expressão de uma racionalidade mais plural, de uma configuração cognitiva mais ampla, criativa e totalizante.

A ciência moderna, ao considerar apenas um único modelo cognitivo epistemológico como científico, isto é, digno de ser considerado confiável, realiza uma simplificação mutiladora do universo, afastando a possibilidade de consideração de outros conhecimentos sobre a realidade, tão ou mais úteis para o ser humano do que aqueles que ela enuncia.

Outro fator importantíssimo é as transformações técnico-científicas que têm início a partir de inúmeros acontecimentos dentro da economia e da política. Fenômenos como a globalização mundial, ascensão dos meios de produção, a produção flexível, o desemprego causado pela mecanização do trabalho, e o grande crescimento tecnológico levam a escola a pensar na necessidade de qualificação do ser humano, cabendo à mesma formar um cidadão flexível e adaptativo como busca o mercado. Assim o ambiente escolar apresenta-se em dois sentidos principais, de um lado sendo setor de reprodução e de outro agente de transformação.

O uso das novas tecnologias cada vez mais intenso faz crescer a produção, diminui o trabalho humano provocando o aumento do desemprego, já que há uma substituição do trabalho humano pela ciência e pela técnica, o que tem afetado principalmente a agricultura e a indústria, intensificando o processo de marginalização pelo aviltamento dos salários e pelas precárias condições de trabalho e da vida urbana (o que tem produzido anormalidades no campo, como furtos, suicídio, abandono de família, violência e outros) além dos intermináveis conflitos entre latifundiários e os sem-terra.

A tendência mundial (nos países desenvolvidos ou em fase de desenvolvimento) de crescimento no setor de serviços ou do aumento da geração de riqueza, em detrimento da agricultura e da indústria, que passam por um processo de enxugamento e retração e que apesar de haver um crescimento no setor de serviços os postos de trabalho reorganizados ou criados neste setor não superam o desemprego gerado pelos outros setores.

Além das revoluções científicas e tecnológicas, destaca-se também a revolução informacional. Esta tem por base o avanço das telecomunicações, das mídias e das novas tecnologias da informação, destacando-se a internet. Uma característica importante desta revolução é o papel central da informação na sociedade. As transformações ocorridas na sociedade atual mediante a destruição das fronteiras nacionais e a procura pela liberdade de trânsito para as pessoas, mercadorias e capitais em uma espécie de mercado universal, tornaram possível a globalização, uma tendência internacional do capitalismo, que, como projeto neoliberal impõe aos países periféricos a economia do mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social. Segundo Oliveira:

O efeito mais perverso destas transformações tem sido o desemprego e a exclusão social, já que os benefícios provenientes dessas transformações são usufruídos por apenas uma pequena parte da sociedade. Ao lado dos avanços científicos e tecnológicos com o aumento dos bens de consumo, do bem-estar, da difusão social, há fome, desemprego, doença, falta de moradia, analfabetismo das letras e das tecnologias. (OLIVEIRA, 2003, p. 115)

Apesar de o termo globalização sugerir inclusão, com o desenvolvimento capitalista a lógica é a de exclusão, pois esse capitalismo se caracteriza pela ideologia do mercado livre, e dessa maneira o homem tende cada vez mais a se extinguir dando condenação também ao trabalho manual e assalariado.

Esse homem "global" terá por obrigação estudar durante toda a vida para se manter atualizado e membro da sociedade do conhecimento.

Aprendendo a aprender "Educação básica significa tradicionalmente, por exemplo, a capacidade de efetuar multiplicações ou algum conhecimento da história dos EUA. Mas a sociedade do conhecimento necessita também do conhecimento de processos, algo que as escolas raramente tentaram ensinar. Na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender como aprender. Na verdade, na sociedade do conhecimento as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e que a sua motivação para o fazer. A sociedade pós-capitalista exige aprendizado vitalício. Para isso, precisamos de disciplina. Mas o aprendizado vitalício exige também que ele seja atraente, que traga em si uma satisfação." (DRUCKER, 1995, p.156)

Sendo assim, a Educação representa a consolidação de canais que sirvam como instrumentos de participação, de inserção da família nos espaços escolares, de compartilhamento e acesso as informações e de valorização das realidades locais, as quais têm sua significativa relevância, inclusive para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

“Globalização” e trabalho docente, no enredo das tecnologias seja a globalização, objeto dos estudos de Torres (1998, p.28), caracterizada como construção ideológica, seja, como quer alguns, posta como conceito explicativo de uma nova ordem mundial, um aspecto desta realidade não pode ser ignorado a educação como um todo e o trabalho docente, em especial, estão sendo reconfigurados.

Nesta perspectiva, a escola deve romper com a sua forma histórica presente para fazer frente a novos desafios. A pretensão, neste trabalho, é analisar as determinações (concretas e pressupostas) e os sentidos (hegemônicos e em disputa por hegemonia) dessa reconfiguração, tomando por base os discursos que introduzem e justificam as atuais políticas de formação de professores.

No movimento de reconfiguração de trabalho e formação docente, outro aspecto parece constituir objeto de consenso a possibilidade da presença das chamadas "novas tecnologias" ou, mais precisamente, das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Essa presença tem sido cada vez mais constante no discurso pedagógico, compreendido tanto como o conjunto das

práticas de linguagem desenvolvidas nas situações concretas de ensino quanto as que visam a atingir um nível de explicação para essas mesmas situações.

Segundo Mattelart (2002, p. 9), a segunda metade do século XX foi marcada pela "formação de crenças no poder miraculoso das tecnologias informacionais". Mesmo que, em princípio, pareça ingênuo, este último movimento está inscrito em um modo de objetivação das TIC inextricavelmente ligado à concepção de "sociedade da informação".

Dessa forma, as TIC têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos do ensino e sobre o ensino, ainda que prevaleçam nos últimos. Atualmente, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à presença das TIC no ensino. Entretanto, a essa presença têm sido atribuídos sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. Assim, se aparentemente não há dúvidas acerca de um lugar central atribuído às TIC, também não há consenso quanto à sua delimitação.

Estudos demonstram que a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), como ferramenta, traz uma enorme contribuição para a prática escolar em qualquer nível de ensino. Essa utilização apresenta múltiplas possibilidades que poderão ser realizadas segundo uma determinada concepção de educação que perpassa qualquer atividade escolar.

As transformações nas formas de comunicação e de intercâmbio de conhecimentos, desencadeadas pelo uso generalizado das tecnologias digitais nos distintos âmbitos da sociedade contemporânea, demandam uma reformulação das relações de ensino e aprendizagem, tanto no que diz respeito ao que é feito nas escolas, quanto a como é feito. Precisamos então começar a pensar no que realmente pode ser feito a partir da utilização dessas novas tecnologias, particularmente da Internet, no processo educativo. Para isso, é necessário compreender quais são suas especificidades técnicas e seu potencial pedagógico.

Não poderíamos deixar de citar como agente essencial de mudança social a gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa termos que, embora não se restrinjam ao campo educacional, fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática.

A Constituição Federal/88 estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares.

Enquanto lei complementar da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Em cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal, ela

dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática.

A descentralização do ensino constitui um dos fatores essenciais para o movimento de democratização das escolas brasileiras e da construção de autonomia da gestão escolar.

Desde modo, descentralização pressupõe participação, entendida por Luck como:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme (LUCK, 2009, p. 29).

De acordo ao afirmado, os autores Ferreira e Aguiar discorrem sobre o processo de participação na realidade educacional: Tem-se falado muito em participação e compromisso, sem definir claramente seu sentido. E não raras vezes situa-se a participação como mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de obediência às decisões da direção. Subserviência jamais será participação e nunca gerará compromisso. Em primeiro lugar, a participação sem troca, como dádiva, ocorre por decisão pessoal movida pela afetividade, pelo desejo de servir a uma causa que se julgue nobre e relevante, seja religiosa, política ou social. No caso da escola e do município, a participação deve ocorrer por motivos profissionais. E nesse caso, constitui um processo de troca, que gera o compromisso (FERREIRA e AGUIAR, 2001, p.170).

Dessa forma, entende-se que constitui um dos papéis da escola, o de propiciar espaços para a participação da comunidade escolar à dinâmica, atividades e decisões escolares. Pois, para integrar e possibilitar que os membros desta possam interagir com a mesma, tomando consciência do seu papel na gestão e no envolvimento, é necessário à abertura de espaços democráticos e de voz à comunidade.

Para que a participação seja realidade, são necessários meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição do poder no seu interior (...) outro dado importante é entender a participação como processo a ser construído coletivamente. Nessa direção, é fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal (BRASIL, 2005, e, p.15).

O planejamento participativo é de suma importância, pois envolvem diferentes segmentos da comunidade local e escolar que têm representação no conselho escolar, que deve ser gerenciado com ampla participação da comunidade, envolvendo a equipe gestora da escola,

o conselho escolar, o grêmio estudantil e outros. Destacamos, especialmente, a importância do conselho escolar na otimização desses programas nas unidades escolares.

O espaço escola constituiu-se a partir de muitos conceitos, em diferentes momentos históricos, em complexos contextos sociais e com inúmeras contribuições de pensadores e pedagogos. Muito se (re) pensou e (re) organizou no espaço escolar, sendo que estas mudanças atingiram: o currículo educacional, métodos de ensino/aprendizagem; relações entre os sujeitos que a constituem; mas nunca, apesar de serem tantas mais as mudanças, foi interferido no conceito básico da escola ela é um local de aprendizagens estabelecidas pelas relações entre sujeitos.

A razão e o sentido da escola é a aprendizagem. O processo de (re) construção do conhecimento é o próprio objetivo do trabalho educativo. Portanto, o centro e o eixo da escola é a aprendizagem, única razão de ser. Todas as atividades dessa instituição só fazem sentido quando centradas na (re) construção do conhecimento, na aprendizagem e na busca. (WITTMANN e KLIPPEL, 2010, p.81)

Se a escola é habitada por diferentes sujeitos, e estes vêm de diferentes locais e espaços sociais, é também na escola que todas estas diferenças se encontram e precisam ser mediadas. A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. Portanto, tendo mostrado as semelhanças e diferenças da organização do trabalho pedagógico em relação a outras instituições sociais, enfocamos os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola.

A gestão democrática participativa exige uma “mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar” (GADOTTI, 1994, p.5).

A democratização da gestão da escola constitui-se numa das tendências atuais mais fortes do sistema educacional, apesar da resistência oferecida pelo corporativismo das organizações de educadores e pela burocracia instalada nos aparelhos de estado, muitas vezes associados na luta contra a inovação educacional (GADOTTI, 1994, p.6).

Neste sentido, queremos destacar o valor da participação coletiva e do exercício de construção democrática como prática constante e condição maior de desenvolvimento, através da qual a escola se tornará, de fato, uma instituição promotora da cidadania e voltada aos interesses das camadas populares. Somente pelo caminho da democracia é que a escola será apropriada pela comunidade; somente pela práxis democrática os processos escolares poderão ser percebidos em sua dimensão eminentemente político-pedagógica, e os seus resultados terão

uma extensão social incomparavelmente superior ao que temos hoje. E este caminho precisa ser uma construção coletiva, autônoma e permanente, de modo que as novas gerações apreendam o processo como um valor político e ético, balizador dos processos institucionais (escolares) e sociais, no sentido mais amplo.

Enfim, pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações; é lidar com segurança e opções políticas claras diante do binômio quantidade versus qualidade.

Finalmente, uma educação de qualidade tem na escola um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real. A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem vez se fazem ouvir, revertendo à hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se, verdadeiramente popular e de qualidade e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

2.2 A política pública de educação: análise entre a década de 1960 e a atualidade

Até meados da década de 1960 o Brasil não contava com um sistema nacional de educação. A Constituição Federal de 1946 conferia à União a responsabilidade pelas diretrizes e bases da educação nacional, neste sentido, em 1948 encaminhou-se ao Congresso o anteprojeto de criação da primeira lei de diretrizes e bases da educação.

A iniciativa deixou evidente a “[...] demonstração de que a educação não é uma questão que prioritariamente preocupasse a ‘classe política’, o anteprojeto permaneceu por alguns anos esquecido nas gavetas dos parlamentares da época.” (PALMA FILHO, 2005b, p. 81, grifo do autor). Tal esquecimento talvez encontre sentido na resistência de parlamentares entre estes Gustavo Capanema que se opunham a algumas de suas considerações.

De 1949 a 1951 o projeto ficou aguardando a tramitação sem nenhuma demonstração de que seria debatido. Nos quatro anos seguintes a discussão girou em torno da questão da centralização x descentralização.

O interesse da iniciativa privada em relação à ideia de descentralização foi despertado e o princípio da liberdade do ensino utilizado para barrar a expansão do ensino público.

Frente a este movimento encontrava-se a Igreja Católica representada por seus interlocutores.

Em 1958 foram apresentados substitutivos organizados pelas lideranças das duas alas, a favor e contra a expansão do ensino público e a partir de maio de 1959 iniciaram-se suas discussões.

Naquele momento histórico o país não contava com uma rede ampliada de ensino superior, ao contrário, o ensino médio havia crescido muito desde 1930 e era considerado patrimônio nacional defendido pela ala democrática do país.

O debate contra e a favor da escola pública trouxe à tona a *Campanha em Defesa da Escola Pública* ocorrida em 1960 liderada por vários intelectuais e membros de prestígio da sociedade. Este grupo já havia organizado o Manifesto de Educadores ‘Mais uma Vez Convocados’ em 1959 que foi “[...] favorável à existência das duas redes, pública e particular; mas propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial.” (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 93).

A Campanha de 1960 realizou amplos debates em diferentes segmentos da sociedade e teve em Florestan Fernandes um forte aliado que levou a discussão para o interior do país mediante estratégias como encontros e palestras. A partir dos debates com os setores mais pobres da população foram realizadas as *Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública*, nos anos de 1960 e 1961 na cidade de São Paulo.

A *Campanha em Defesa da Escola Pública* conseguiu agregar representantes de diferentes concepções de educação que embora divergissem entre si, se dispuseram a lutar em conjunto por aquilo em que suas opiniões convergiam.

Havia, contudo um grupo amparado pela Igreja Católica que defendia a ideia do ensino formou-se um grupo com nomes de pessoas já famosas e de jovens que, mais tarde, iriam se tornar bastante conhecidos. Alguns vieram a se tornar autores de clássicos do pensamento brasileiro em diversas áreas, outros, mais tarde, colaboraram com projetos educacionais ligados à Ditadura Militar (1964-1985) e, até, entre os signatários, houve um casal que ocupou os cargos de Presidente da República e de Primeira Dama, como foi o caso de Fernando Henrique Cardoso e Ruth Correia Leite Cardoso. (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 96).

livre, valorizando que a família era a responsável pela educação em razão de ser um grupo natural cuja existência se deu anterior ao surgimento do Estado.

O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) já havia sido aprovado pela Câmara e aguardava apenas a aprovação no Senado quando a Campanha iniciada em 1959 chegou a seu apogeu. Realizou-se em 1961 a *II Convenção em Defesa da Escola Pública*. “Intelectuais e dirigentes sindicais voltaram a condenar o projeto que, segundo as

palavras de Florestan Fernandes à época, pautou-se por fazer ‘concessões à cupidez ou à ânsia de poder dos círculos privatistas’.” (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p.97, grifo do autor).

A análise feita por Palma Filho (2005b) é que ao término do processo, o posicionamento adotado foi conciliador, aproveitando parte das propostas dos dois segmentos e ainda, a lei que levou treze anos para ser aprovada já nascia velha, pois não dava conta das muitas transformações porque passara o país, principalmente a partir do final da II Guerra Mundial. O Brasil dos anos 60 é urbano e em acelerado processo de industrialização. Os 50 anos em 5 de JK, principalmente com a transferência do centro político do país para o planalto central e a instalação da indústria automobilística no ABC paulista, colocavam novas exigências para o setor educacional, que a nova lei não levava em conta. (PALMA FILHO, 2005b, p. 83).

Diante da análise feita por vários autores importantes no cenário educacional entres estes Demerval Saviani podem-se apontar alguns aspectos significativos da Lei 4024\61.

Entre estes garantiu “[...] à família o direito de educação que deveria ser ministrado aos seus filhos, e estabeleceu que o ensino era ‘obrigação do poder público e livre à iniciativa privada’.” (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 99, grifo do autor).

Em relação à obrigatoriedade escolar observou-se um retrocesso. O artigo 30, em seu parágrafo único estabeleceu que “[...] constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrículas encerradas; d) doença ou anomalia grave da criança.” (ROMANELLI, 2012, p. 187).

Percebe-se com isso o total descompromisso do Estado com uma política educacional que atendesse a toda população brasileira. Não é difícil a partir disso, compreender o alto índice de analfabetismo brasileiro nas décadas seguintes. Romanelli (2012) aponta que em 1964 os dados divulgados pelo censo escolar apontavam que 33,7% da população na faixa etária entre 7 e 14 anos não frequentava a escola, na maioria das vezes por falta de instituições de ensino.

Quanto à estrutura geral do ensino foi mantida a organização em: ensino primário (escolas maternas e jardins de infância; ensino primário, com duração de 4 anos; ensino médio organizado em dois ciclos: o ginásial com duração de 4 anos e o colegial de 3 anos. O ensino secundário e técnico estava compreendido neste nível de ensino e, por último o ensino superior.

A aprovação da LDBEN mostrou com o tempo o quanto o país desperdiçou a oportunidade de sistematizar um sistema educacional que atendesse aos interesses da população brasileira tanto em seu caráter democrático quanto em relação ao processo de desenvolvimento vivido que exigia mudanças.

Em relação à democratização do ensino é importante enfatizar que a luta em sua defesa deveria ser um objetivo dos defensores da educação tendo em vista tratar-se de

[...] uma oportunidade colocada ao alcance de todos, ‘não porque o desenvolvimento capitalista moderno se apoia em técnicas que, por mais rudimentares que sejam, dependem em grau crescente do conhecimento da leitura, da escrita e das operações elementares, mas porque só com o domínio destas técnicas cada pessoa consegue colocar-se em posição mais vantajosa no processo de criação de riquezas, beneficiando-se, ao mesmo tempo, de melhor distribuição das rendas que ajudou a constituir’. (CARDOSO apud ROMANELLI, 2012, p. 190, grifo ao autor).

No entanto, o acesso das camadas populares às instituições públicas de ensino de forma democrática, com a preocupação de universalização do ensino, só irá efetivar-se duas décadas depois trazendo consigo outros dilemas que serão apontados ainda neste texto.

Um aspecto importante deste período em que o país era governado pelo então presidente Jango, que assumiu a presidência após a renúncia de Jânio Quadros, ocorrida em agosto de 1961 foi a tentativa de implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 1962 que estabeleceu metas tanto qualitativas quanto quantitativas a serem alcançadas em um prazo de oito anos. O PNE propôs ainda o aumento de gastos da União com a política pública de educação em 8%.

Estavam entre as metas quantitativas a serem alcançadas:

- a) Ensino primário: matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade; e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos;
 - b) Ensino médio: matrícula de 30% da população escolar de 11, 12 e 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população de 15 a 18 anos do ciclo ginásial;
 - c) Ensino superior: expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o colegial.
- (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 104-105).

O alcance destas metas exigiu do governo mudanças tanto no interior das escolas quanto na sociedade em geral já acostumada de certa forma com uma política educacional excludente voltada para um grupo específico da sociedade. Neste sentido o PNE traçou também metas qualitativas a serem alcançadas que serão descritas a seguir.

- a) Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deve o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós colegial;
- b) As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (quinta e sexta séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais;
- c) O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas;
- d) O ensino superior deverá contar com pelo menos 30% de professores e alunos de tempo integral. (GUIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 105)

As metas propostas pelo PNE foram suspensas tendo em vista que o mesmo foi extinto em 1964 logo após o golpe militar que instaurou em nosso país um longo período de ditadura que influenciou sobremaneira os rumos da educação brasileira. Foi proposto entre os anos de 1965 e 1966 uma revisão do extinto PNE e as metas a serem alcançadas pelo governo foram mantidas.

Entre os anos de 1963 e 1965 o governo implantou o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social que em relação à educação “[...] fixou como prioridades a necessidade de expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e a formação e treinamento do pessoal técnico.” (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 104).

Neste período o investimento do país em educação era de 12% dos recursos dos impostos arrecadados e havia a expectativa de conseguir em oito anos garantir a matrícula de 100% da população escolar entre 7 e 14 anos. No entanto, Romanelli (2012) aponta que a escolaridade ao final da década de 1960 era de 73,61% da população entre 7 e 11 anos; 52,24% na faixa etária entre 12 e 24 anos; 27,9% entre 15 e 18 anos.

O referido plano pode ser considerado positivo em relação ao aumento da escolaridade e ampliação da demanda, no entanto, já era possível identificar problemas sérios na estrutura interna do sistema de ensino que não conseguia equacionar o problema da reprovação e evasão escolar. Fica evidente desta forma que a ampliação da oferta de vagas isoladamente não resolve o problema da educação.

Com o Golpe de Estado instituído no país, entre os anos de 1964 e 1985 algumas medidas políticas e repressivas foram tomadas na tentativa de manter o controle da situação. Palma Filho (2005b) aponta as principais intervenções no campo da educação durante a presidência do Marechal Castelo Branco (1964 – 1967):

1) Invasão da Universidade de Brasília por tropas militares e destituição do Reitor Anísio Teixeira, grande nome da educação brasileira que foi substituído por um médico, professor Zeferino Vaz;

2) A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi colocada na ilegalidade;

3) Criação de Diretórios Acadêmicos em substituição aos Centros

Acadêmicos, nas Universidades criou-se o Diretório Central dos Estudantes (DCE);

4) Extinção do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) que foi substituído pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM);

5) Contratação de assessores americanos para aperfeiçoamento do ensino primário mediante acordo MEC/ United States Agency for Development

(USAID);

6) Criação do salário educação, com recursos provenientes das empresas;

7) Nova invasão da Universidade de Brasília, desta vez para conter uma greve de docentes e alunos contra atos autoritários da reitoria.

Entre os anos de 1967 e 1969 assumiu a presidência da república outro militar, o general Costa e Silva, considerado como uma liderança linha dura que reprimiu de forma mais intensa as diversas demonstrações de insatisfação contra o governo.

No campo da educação, data deste período histórico algumas ações apontadas por Palma Filho (2005c), as quais se destacam:

- 1) Assinatura de alguns acordos entre MEC/USAID para modernização da universidade brasileira, para orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais e reforma do ensino médio;
- 2) Assinatura de acordo entre MEC e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros para cooperação na publicação de livros técnicos, científicos e educacionais;
- 3) Criação do Projeto Rondon com a participação de estudantes universitários sob a supervisão de militares;
- 4) Promulgação da Lei Federal nº 5370 que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).
- 5) Contenção dos conflitos entre estudantes e regime militar que se acirravam;
- 6) 6) Criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Neste período ocorreu a aposentadoria compulsória de vários professores universitários como consequência da edição do Ato Institucional nº 5 (AI 5) que delegou ao presidente da república poderes absolutos e suprimiu vários direitos políticos, este decreto proibiu também manifestações políticas, impôs censura prévia à imprensa e teve como ato emblemático o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano.

A sucessão presidencial ocorrida em 1969 levou à presidência o militar General Emílio Garrastazu Médici que nomeou o Coronel Jarbas Passarinho para assumir o Ministério da Educação.

O governo Médici foi apontado como um dos períodos mais intensos e repressivos da ditadura militar, com inúmeras denúncias de torturas contra presos políticos. É nesse período

também que o país viveu uma fase positiva do desenvolvimento industrial e crescimento econômico conhecido como o “Milagre Brasileiro”, que trouxe consigo contraditoriamente o aumento da miséria e da desigualdade social.

Nesta década o Brasil esteve em evidência em razão do êxito do país na Copa do Mundo, sendo tricampeão mundial. O fascínio da conquista serviu de certa forma, como máscara para encobrir as façanhas governistas contra a população mais empobrecida. A tortura e prisão de lideranças que se opunham ao regime, a propaganda nacionalista, a repressão policial contra qualquer forma de organização da sociedade civil sufocou a atuação dos movimentos sociais por um determinado período.

É neste governo que ocorreu a aprovação da Lei Federal nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixou as diretrizes e bases para o funcionamento dos ensinos de 1º e 2º graus (antigo primário e ensino médio). A lei de diretrizes e bases anterior, datada de 1961, como já explicitado, ficou por mais de dez anos tramitando pelo poder legislativo, e quando sancionada pelo presidente teve 23 vetos presidenciais, nove destes mantidos pelo Congresso Nacional.

A Lei nº 5.692/71, ao contrário, levou pouco mais de um ano para discussão e aprovação não sofrendo nenhum veto. O Presidente da República instituiu um Grupo de Trabalho (GT) composto por nove membros indicados por ele para apresentação de estudos e projetos para modificação da lei de diretrizes e bases da educação.

O GT teve prazo de 60 dias estabelecidos no decreto para realizar seus trabalhos. Organizou-se então uma “Semana de Educação na Universidade de Brasília, na qual todos os seus membros tiveram a oportunidade de ministrar palestras aos alunos da instituição, seguidas de debates.” (VALÉRIO, 2007, p. 5636).

A partir daí apresentou-se a proposta de reformulação da lei que se ateve principalmente ao ensino de 1º e 2º graus. A lei foi aprovada em 11 de agosto de 1971 com 88 artigos.

Para sua implementação foi necessária a criação de atos complementares como, por exemplo, diversos pareceres do Conselho Federal de Educação. A mudança mais significativa proposta na nova lei foi a profissionalização compulsória do ensino secundário que será analisada em outra seção desta pesquisa.

A crise do petróleo iniciada na década de 1970 atingiu diversos países, entre estes os Estados Unidos por volta de 1974, que entrou em um período de recessão. O aumento do preço dos combustíveis trouxe inúmeros problemas de ordem econômica.

O Brasil conseguiu manter-se de certa forma um pouco melhor estabilizado em razão dos efeitos do Milagre Econômico, mas não por muito tempo. Ao final da década de 1970, a inflação começou prejudicar o povo brasileiro que tinha um país altamente endividado em face

de inúmeros empréstimos internacionais, com pouco controle sobre a economia e diminuição de reservas cambiais.

O Milagre Econômico começou a entrar em declínio e cedeu lugar à uma década de muita recessão, baixo crescimento e sofrimento da população em geral. Os anos de 1980, conhecidos como a ‘Década Perdida’ são invadidos ainda pela adoção do ideário neoliberal intensificado na década seguinte.

As reformas instituídas pelos governos anteriores durante o período da ditadura militar começam a serem criticadas por educadores em razão da situação em que se encontrava a área educacional no país.

Neste sentido Saviani (2011, p.41) destaca os educadores se organizaram em dois aspectos distintos, considerado como vetores pelo autor, o primeiro

[...] caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, das camadas não dirigentes; e outro, marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 70 e se repetem em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 80 e penetram nos anos 90. (SAVIANI, 2011, p.41).

A presença de atores importantes dará um significado importante ao movimento de crítica e contestação fortalecendo as iniciativas que ocorreram tempos depois. O primeiro eixo que tratou do significado social e político da educação foi constituído por lideranças ligadas a entidades de caráter acadêmico científico entre estas: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE).

Entre as principais ações deste grupo pode-se citar a organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) realizadas entre os anos de 1980 e 1991. Neste período realizaram-se 06 conferências.

Em relação ao segundo eixo que se preocupou com as questões econômicas corporativas foi constituído por entidades sindicais de vários Estados brasileiros contando com a articulação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e também da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). A partir de sua mobilização esse grupo foi incorporando às suas preocupações questões econômico-políticas e também político-pedagógicas.

As consequências da estagnação do crescimento e os inúmeros problemas sociais em razão da estratégia política adotada reacendeu o anseio pela democracia dando início ao processo de abertura política e transição democrática consolidada no final dos anos de 1980.

O processo de abertura e transição definidos pelo presidente da república como gradual, lento e seguro levou à presidência o também militar João Batista de Figueiredo, que em seu mandato nomeou três ministros da educação. Entre as ações de destaque na área aponta-se

[...] a reforma da lei 5692, que com a edição da lei 7044 deixou de obrigar a profissionalização compulsória. Na prática, com a promulgação dessa lei, o governo federal reconhece ter fracassado na tentativa de tornar o ensino médio profissionalizante. (PALMA FILHO, 2005b, p. 90).

As mudanças no ensino profissionalizante era apenas um dos problemas a serem enfrentados pelo país no campo da educação. Dados do Censo de 1980 apontavam que um terço da população em idade escolar não frequentava o 1º grau. Neste mesmo período o índice de analfabetismo era calculado em 25%.

O Brasil vivia um intenso movimento amparado pela pressão de diversos grupos organizados da sociedade civil, da classe artística e também de lideranças políticas e religiosas em busca de uma reforma política e social que deu origem ao movimento conhecido como “Diretas Já” que entre outras bandeiras, lutava pela eleição direta para presidente da república.

Embora de extrema importância para o país, naquele momento histórico não foi possível a eleição por voto direto. O presidente Tancredo Neves, eleito por eleição indireta, não chegou a tomar posse em razão de problemas de saúde que o levaram a óbito. Assumiu o governo o vice-presidente José Sarney. O Ministério da Educação ficou inicialmente a cargo de Marco Maciel que assumiu o ministério fortalecido pelo amplo apoio popular que o governo obtinha inicialmente.

Marco Maciel tem o mérito de regulamentar a Emenda Calmon que dispunha sobre o investimento de 13% dos recursos orçamentários na política pública de educação. Neste governo esse Ministério sofreu alta rotatividade sendo ocupado por outros três ministros: Jorge Konder Bornhausen, Hugo Napoleão e Carlos Sant’ Anna.

Outro marco político importante desse período foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda em vigor, considerada cidadã por entre outras questões garantir a recuperação da participação cívica nos processos eleitorais. “A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que iria resultar dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987”. (SAVIANI, 2011, p.43).

Vários eventos importantes foram organizados na tentativa de contribuir para a construção de um texto constitucional que atendesse aos interesses da sociedade brasileira na área da educação.

Na Carta Magna de 1988, a Educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinada a ela, mas apareceu também espalhada em outros tópicos. Assim, no título sobre direitos e garantias fundamentais, a Educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (artigo 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a Educação foi incluída. A constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação a outros direitos. (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 169).

O novo texto constitucional trouxe outros avanços entre estes pode-se destacar como analisa Palma Filho (2005b):

- O acesso ao ensino público obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (art. 208, parágrafos 1º. e 2º.). Desta forma o poder público pode ser responsabilizado em caso de não garantia de oferta regular;
- obrigatoriedade de investimento nunca inferior a 18% da receita de seus impostos, enquanto Estados e municípios nunca inferiores a 25%;
- obrigatoriedade de fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, em âmbito nacional;
- garantia às comunidades indígenas do uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;
- educação como direito de todos, dever do Estado e da família em colaboração com toda a sociedade, assegurado pelo artigo 205;
- estabelecimento de prioritariamente de atuação dos municípios à educação infantil e no ensino fundamental, que passa a referir-se ao antigo ensino de 1º grau;
- reconhecimento da necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação.

No entanto, os preceitos amplamente definidos na legislação, ainda estavam longe de serem cumpridos. Os dados já apontados sobre analfabetismo e evasão escolar evidenciavam o quanto o governo e a política educacional adotada afastavam da escola a parcela mais empobrecida da população.

Além disso, é importante considerar que:

Muito embora, a Constituição Federal de 1988 tenha acolhido boa parte das reivindicações dos setores educacionais comprometidos com uma educação voltada para a formação do cidadão, o fato é que a derrota das forças comprometidas com essa visão nas eleições presidenciais de 1989 praticamente arquivava o texto constitucional. (PALMA FILHO, 2005c, p. 30).

A eleição presidencial ocorrida em 1989 levou à presidência Fernando Collor de Mello, primeiro civil eleito desde 1960, já sob a vigência da Constituição Federal de 1988. Derrotou em segundo turno o então líder sindical Luís Inácio Lula da Silva.

O governo de Collor é marcado por forte alinhamento aos interesses internacionais configurados entre outras questões pela assinatura do Consenso de Washington que definitivamente inseriu o país aos ditames dos organismos internacionais de cunho neoliberal.

A partir deste momento histórico, os Estados Unidos e outros organismos como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial passaram a adotar políticas de negociação da dívida externa aos países da América Latina pautados nos princípios neoliberais. Na área da educação, os reflexos das estratégias políticas e econômicas foram sentidos de forma bastante intensa. O país dá seguimento, ainda que de forma pouco comprometida, à adequação da legislação para atender aos interesses em jogo, especialmente em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação que começara a ser discutida antes mesmo da posse de Fernando Collor de Melo.

A década de 1990 foi marcada principalmente pelo fim do confronto político ideológico entre capitalismo e socialismo. A queda do muro de Berlim ocorrida em 1989 foi o principal marco de consolidação da soberania capitalista. Deste período em diante iniciou-se o aprofundamento do ideário neoliberal tonando-se a principal corrente ideológica defendida pelos países.

Diferentemente do ocorrido em décadas anteriores, os anos 90, no campo da educação, caracterizam-se pelo abandono da tese da necessidade de se investir em educação pública em todos os graus de ensino, com a finalidade de propiciar uma formação técnico científica a todos os segmentos sociais e com isso favorecer a mobilidade social, ponto de vista que no Brasil vinha sendo defendida pelos setores democráticos, desde o lançamento do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova e que também constituiu o ideário de defesa da escola pública tanto da LDB de 1961, quanto na de 1996. (PALMA FILHO, 2005c, p. 33-34).

Diante disso a meta estabelecida e orientada inclusive pelos organismos internacionais era de investimento na educação básica, diminuindo o assustador índice de analfabetismo no Brasil e aumentando o nível de escolaridade da população.

A educação pública deveria concentrar-se na educação básica, prioritariamente na etapa inicial, ampliando a oferta gradativamente e o ensino superior deveria ser disponibilizado na rede privada de ensino.

No curto período do governo de Fernando Collor de Melo, no campo da educação foram propostas algumas medidas para aumentar o nível de escolaridade da população brasileira sob o comando do Ministro da Educação Carlos Alberto Gomes Chiarelli. Com o objetivo de reduzir em até 70% o número de analfabetos no país dentro de um prazo predeterminado foi criado o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania*.

. Propunha desta maneira que o investimento na área educacional fosse pensado para o Criou também o *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação* que tinha por objetivo universalizar a educação pré-escolar e a educação de adultos e também pretendia oferecer escola pública e de qualidade com atendimento de 100% da demanda.

Apresentou ainda o Projeto *Brasil: um projeto de reconstrução nacional* que pretendia melhorar o ensino básico mediante expansão do atendimento, novos padrões pedagógicos, alteração curricular, propunha ainda melhorar a qualidade no ensino superior.

Estes três projetos praticamente se apresentaram apenas como propostas sem nenhum resultado efetivo ou dados de sua operacionalização.

No cenário mais ampliado o país participou entre os dias 05 a 09 de março de 1990 da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia. Este evento foi financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

O documento final de tal conferência foi assinado por 155 países, entre os quais aqueles que ficaram conhecidos por formarem o “G-9”, o grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. O quadro de analfabetismo, naquela época, não se apresentou nada interessante: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos. O Brasil contribuía, então, com uma responsabilidade inegável para a manutenção deste número assustador. (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 191).

Em 1991 o governo Collor lançou sob forte apoio da mídia o *Programa Minha Gente* no qual estava previsto o projeto de construção dos Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs) sob inspiração de projeto semelhante desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro pelo governador Leonel Brizola em anos anteriores.

Os CIACs seriam escolas em funcionamento em tempo integral para atendimento de crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental que desenvolveriam diversas atividades educativas, culturais, de saúde e iniciação ao trabalho entre outras.

A previsão dos gastos para a construção destes centros educacionais foi de 5 bilhões e gerou grande descontentamento em alguns segmentos da sociedade que se queixavam da falta de estrutura das escolas já existentes. O projeto entrou em funcionamento com a construção de algumas escolas, mas longe de cumprir a meta de construção estabelecida.

Envolvido em várias denúncias de corrupção em seu governo, Collor não conseguiu sequer iniciar alguns dos compromissos assumidos ao assinar o documento final da Conferência em Jomtien, e cumprir as metas ambiciosas de seus mega projetos e programas educacionais.

Muitas unidades dos CIACs ao entrar em funcionamento já foram denominadas Centro de Atenção Integral da Criança (CAIC), projeto em parceria com estados e municípios, vinculados a outro programa de governo.

Collor deixou a presidência da república em 1992 mediante processo de impeachment amplamente apoiado pela sociedade brasileira. Assumiu a presidência o vice-presidente Itamar Franco.

Diante do cenário político bastante tenso Itamar Franco governou o país com grandes problemas a enfrentar no campo da educação.

[...] com o professor de história da Universidade Federal de Minas Gerais, Murilo Hingel, como Ministro da Educação, é que o nosso país se sentiu em uma situação de normalidade política necessária para que pudéssemos prestar mais atenção aos compromissos feitos na Tailândia. Afinal, em relação ao “G-9”, os órgãos financiadores do evento deram conselhos explícitos sobre as atitudes a serem tomadas [...]. (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 191).

O governo deu início às discussões para elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, aprovado em novembro de 1993. O referido plano tinha como objetivo “assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” e foi apresentado em um encontro promovido pela UNICEF e pelo Banco Mundial em Nova Delhi, sendo aprovado pelos organismos internacionais citados (BRASIL, 1993, p. 12- 13).

Sua meta essencial era eliminar o analfabetismo que seguramente comprometia a imagem do país no cenário internacional e universalizar o ensino fundamental nos próximos dez anos. O Plano Decenal de Educação para Todos deixou explícito não se confundir com o Plano Nacional de Educação já previsto na Constituição promulgada recentemente, pois sua ação encontrava-se delimitada no campo da educação básica para todos.

Traçou um panorama nacional da educação brasileira e em relação ao desempenho do sistema educativo apontou que

Apenas um terço das crianças entre quatro e seis anos de idade recebem atenção educativa de boa qualidade. A distribuição social desse serviço é desigual: nas famílias de renda mais baixa, a oferta atende apenas a 18% da população dessa faixa etária; nas famílias com renda mensal *per capita* superior a dois salários mínimos, esse percentual se eleva a mais de 60%. Na faixa etária dos sete a 14 anos, cerca de 3,5 milhões de crianças ainda permanecem sem oportunidades de acesso ao ensino fundamental. Apenas dois quintos concluem as quatro séries iniciais, e menos de um quarto as concluem sem repetência. (BRASIL, 1993, p. 22).

Diante do quadro apresentado percebeu-se a necessidade de analisar e criar estratégias de enfrentamento em alguns aspectos específicos. Em relação à qualidade e heterogeneidade da oferta da educação o Plano Decenal de Educação para Todos apontou para as visíveis discrepâncias entre as diferentes regiões do país, e entre as redes estaduais e municipais destas regiões. Apontou para a oferta quantitativa e qualitativa desigual aos estudantes oriundos da zona rural em relação aos da zona urbana. Destacou a ausência de equipamentos mínimos para o desenvolvimento das atividades em um número expressivo de escolas do país.

Sinalizou que em relação a efetividade e relevância do ensino o país enfrentava graves problemas de ordem pedagógica.

[...] as escolas geralmente operam com pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem, precários métodos de construção curricular, e – em virtude das insuficientes condições de formação inicial e contínua e da falta de apoio pedagógico e de meios didáticos – os professores enfrentam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino. Com o que se acentua o alheamento da cultura vivida pela escola em relação às condições sociais e às experiências cognitivas e existenciais concretas de seus alunos; e a incongruência entre o que ensina e as efetivas necessidades educativas destes, especialmente daqueles mais pobres e com maiores dificuldades de inserção sociocultural. (BRASIL, 1993, p. 24).

A ampliação da oferta de vagas em uma escola desaparelhada, despreparada e descomprometida efetivamente não garantiria a permanência e o sucesso de grande parte dos alunos. Sem dúvida alguma seria preciso enfrentar mais esse desafio.

O Plano avaliou que em relação ao magistério, no que diz respeito à formação e gestão, a escolaridade média dos professores de primeiro grau era correspondente ao segundo grau, inferior a 11 anos de estudo. O salário médio não atingia US\$ 200 mensais. Identificava-se a insuficiência de professores em áreas específicas como, por exemplo, Ciências Exatas e da

Natureza, ao mesmo tempo em que se observava sobra de vagas nas universidades que ofereciam licenciaturas nestas mesmas áreas.

Outro aspecto apontado pelo Plano diz respeito ao livro didático considerado um dos principais insumos da instituição escolar. Percebia-se uma clara ausência de uma política consistente capaz de garantir uma escolha adequada de livros didáticos.

Se considerarmos a insuficiente formação do professor, que nem sempre estava preparado para a escolha do material e ainda a incompetência do processo de aquisição dos livros que invariavelmente chegavam às escolas fora do prazo necessário pode-se concluir que o alto investimento feito pelo país quase sempre fugia a eficácia e aproveitamento correto. Neste sentido evidenciou-se a necessidade de implementação de uma política do livro que começaria a ser traçada a partir desse momento.

O Plano estabeleceu a necessidade de “[...] medidas para garantir aos alunos condições de bem estar que contribuam para sua permanência na escola e melhor desempenho escolar.” Tais medidas seriam coordenadas pela Fundação de Assistência ao Estudante que deveriam implementar ações voltadas à alimentação escolar, e alguns cuidados básicos de saúde e transporte escolar (BRASIL, 1993, p. 26).

No que diz respeito ao financiamento da política educacional o Plano Decenal de Educação para todos reconheceu que a “[...] ausência de critérios claramente estabelecidos e de controles efetivos na alocação e distribuição dos recursos têm permitido a persistência do clientelismo e do favoritismo, contribuindo para as desigualdades de oferta.” (BRASIL, 1993, p. 26).

Evidentemente faltou problematizar a insuficiência dos recursos financeiros investidos na política educacional. Sinalizou para o problema da centralização que dificultava o acesso das escolas aos recursos disponíveis, aliada evidentemente aos episódios de desvio de verbas e corrupção.

Embora tenha evidenciado em vários momentos do Plano a preocupação restrita à educação básica e a necessidade de não se confundir com um Plano Nacional de Educação o documento apontou, ainda que timidamente, para a necessidade da integração vertical dos sistemas de ensino ressaltando a precária integração das instituições de ensino superior com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com o próprio MEC.

Por fim o Plano destacou a necessidade de se investir na continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares. O Brasil é um dos países que mais se operam reformas no sistema de ensino, e muitas dessas baseadas em

princípios políticos partidários e/ou eleitoreiros completamente desvinculados de atendimento aos anseios da comunidade escolar.

Neste sentido salientou que,

Inúmeros projetos educacionais foram iniciados e jamais concluídos. Em parte, isso decorre direta ou indiretamente da instabilidade política e econômica que tem afetado o País nas últimas décadas, mas também, de concepções equivocadas de reformas educacionais e da elaboração de projetos sem consistência operacional. Permeia o cenário o problema da gestão educacional, ora localizado na concepção dos sistemas de ensino, ora na ausência de competências gerenciais específicas dos principais atores. Nos diversos níveis de governo, é elevada a rotatividade de dirigentes, o que gera contínuas interrupções de políticas e de projetos educacionais. (BRASIL, 1993, p. 27).

Com o Plano Decenal de Educação para Todos não foi diferente. Suas diretrizes não saíram do papel. Ainda em relação aos governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco é importante considerar as discussões e estratégias utilizadas para a aprovação da nova lei de diretrizes e bases da educação que só ocorreu de fato no governo de Fernando Henrique Cardoso mediante interesses questionáveis.

É importante destacar que antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988 as lideranças educacionais representadas pelos diversos grupos que historicamente lutaram por uma política educacional de qualidade para todos já organizavam para o debate acerca da elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação brasileira.

Vale destacar que a edição de número 13 da Revista da ANDE trouxe como tema central a nova LDB. Demerval Saviani, pesquisador importante e crítico do sistema educacional vigente foi convidado a redigir um artigo sobre o tema.

Pensava-se em explicitar o sentido da expressão ‘diretrizes e bases’, reconstituir o seu histórico e destacar a sua importância para a educação, concluindo com a apresentação das exigências que se deveria levar em conta na elaboração da nova LDB. No entanto, à medida que o texto foi tomando forma, concluiu-se que era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei. (SAVIANI, 2011, p.44).

Ao término do texto, por iniciativa da ANPEd, o material produzido foi discutido na XI Reunião Anual da ANPEd realizada em abril de 1988. Três meses depois foi publicado na Revista da ANDE conforme ideia inicial e em agosto discutido novamente em Brasília durante a V Conferência Brasileira de Educação.

Logo após a promulgação da Constituição Federal, Octavio Elísio, ex-secretário de Educação do Estado de Minas Gerais no governo de Tancredo Neves, apresentou um anteprojeto para aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi considerado inovador em diversos aspectos: “Cria um sistema nacional de educação congregando os vários serviços educacionais desenvolvidos no território nacional. Este tem por finalidade articular as redes federal, estadual, municipal e particular nos diferentes graus, modalidades e tipos de educação.” (PALMA FILHO, 2005c, p. 92).

O projeto de lei sob no. 1.158-A/88 considerou na íntegra o texto elaborado por Demerval Saviani e debatido nos meses anteriores com a sociedade. Octavio Elísio ampliou o Título IX – dos recursos para a educação que passou a contar com 19 artigos.

Era uma proposta sem dúvida alguma ousada diante das diversas experiências anteriores na área da educação país, de maneira ampla e articulada entre as diversas esferas governamentais.

Ainda em relação ao anteprojeto de Octavio Elísio é importante ressaltar que:

No artigo 15 prevê que ‘as linhas mestras da administração da educação serão definidas no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais aprovados de quatro em quatro anos pelos respectivos Conselhos de Educação’. O artigo 16 estabelece que a educação fundamental abrangerá o período correspondente à faixa etária de zero aos dezessete anos e tem por objetivo geral o desenvolvimento integral dos educandos de modo a torná-los aptos a participar ativamente da sociedade. (PALMA FILHO, 2005b, p. 92, grifo do autor).

Na proposta apresentada houve a preocupação com a redefinição das atribuições e composição do Conselho Federal de Educação conferindo-lhe maior autonomia. O projeto entra em tramitação ainda em 1988 e começou a receber diversas emendas. Posteriormente constituiu-se um Grupo de Trabalho sob a coordenação do deputado Florestan Fernandes tendo como relator o deputado Jorge Hage. O projeto inicial recebeu 07 propostas alternativas além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos.

[...] além dessas propostas formalmente registradas na Câmara dos Deputados, é preciso mencionar que um número incontável de sugestões dos mais diferentes tipos e oriundas das mais diversas fontes e dos mais distintos locais também foi levado à consideração do relator. Em verdade, como testemunhou o próprio relator, teve início em março de 1989 ‘o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional’. (SAVIANI, 2011, p.68, grifo do autor).

Cabe destacar a quebra da tradição observada no caso da apresentação do projeto da LDB que partiu do Poder Legislativo, o que não é comum. Importante também foi a influência

e mobilização da comunidade educacional que contou principalmente com o Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB.

A partir das discussões e análises realizadas pelo GT, em 1989 apresentou-se um substitutivo ao projeto inicial assinado pelo deputado Jorge Hage que foi aprovado pelo plenário da Comissão de Educação. A partir deste momento o projeto foi encaminhado à Câmara Federal.

Trata-se de um texto extremamente detalhista, e em muito dos seus aspectos, de difícil consecução. Entre as novidades está a que subordina o MEC ao Conselho Nacional de Educação (art. 10). Previa ainda este artigo a existência de um órgão de consulta e de articulação chamado de Fórum Nacional de Educação. Ao Conselho Nacional de Educação eram atribuídas 20 competências. É evidente que num sistema fortemente presidencialista, como é o nosso, querer subordinar o Ministério da Educação a dois órgãos colegiados, é se afastar do plano da realidade. Era de se esperar que o Poder Executivo Federal reagisse fortemente a tais intenções. (PALMA FILHO, 2005b, p. 93).

Os trabalhos foram conduzidos por Jorge Hage com muita competência, e no primeiro semestre de 1990 teve início o processo de negociação e votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto sob a presidência de Carlos Sant'Anna em que se deu "o exame detalhado, artigo por artigo, parágrafo por parágrafo, entabulando-se negociações diárias à luz das quais o relator foi reescrevendo o texto dando origem à terceira versão de seu substitutivo." (SAVIANI, 2011, p.69).

Esse processo foi concluído em junho de 1990 e o texto elaborado teve aprovação unânime, contendo 172 artigos e 20 capítulos sendo encaminhado na sequência à Comissão de Finanças e Tributação presidida pela deputada Sandra Cavalcanti (PFL- RJ).

Esperava-se que o projeto fosse aprovado rapidamente e corria-se contra o tempo, pois se não fosse submetido e aprovado por todas as comissões antes das mudanças legislativas em face das eleições e início de outros mandatos, o mesmo seria arquivado, perdendo-se assim, todo o trabalho empreendido até ali. O relatório dessa comissão foi apresentado em 28 de novembro.

A relatora contrariando o próprio regimento da Câmara propôs um total de

[...] 25 subemendas na sua grande maioria abordando questões de mérito, o que é atribuição de outra comissão, a saber, a de educação. De fato, essas emendas contemplavam, de um modo geral, interesses das escolas privadas, em especial as confessionais." (SAVIANI, 2011, p.168).

O processo de aprovação do projeto nessa Comissão iria sofrer ainda inesperadas iniciativas de parlamentares cujos interesses pareciam os de atravancar o processo. O projeto conseguiu ser aprovado em 12 de dezembro de 1990 graças a mobilização de parlamentares comprometidos com a proposta e a participação ativa do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que se mobilizaram para garantir o *quórum* necessário para votação. Com isso garantiu-se que o projeto não fosse arquivado, no entanto o caminho para aprovação da lei ainda seria longo.

As discussões sobre a nova LDB se arrastaram nos anos seguintes numa clara demonstração de que sua aprovação não estava nas prioridades do governo. “Das eleições de outubro de 1990 resultou um perfil bem mais conservador do Congresso Nacional para a Legislatura que iria se iniciar em fevereiro de 1991”. (SAVIANI, 1991,

p. 169). Além disso, vários parlamentares que contribuíram com o trâmite percorrido até aquele momento não compunham mais o Congresso Nacional. O apoio e interlocução desses parlamentares progressistas foram imprescindíveis para garantir o formato de lei pretendida pela sociedade brasileira. Com as mudanças no perfil dos parlamentares corria-se o risco de não o garantir.

Apenas em maio de 1991 o projeto foi apreciado no Plenário da Câmara recebendo 1263 emendas. Os defensores do ensino privado, ocupantes do cargo de deputado, recorreram à manobra regimental buscando aprovação de um parecer elaborado por representantes desse segmento. Diante da mobilização contrária a tais interesses as modificações propostas não foram aprovadas completamente. Criou-se uma Comissão Suprapartidária com representantes de todos os partidos e também das comissões técnicas que infelizmente tinham vínculos estreitos com setores privatistas da educação.

O ano terminou sem que o projeto fosse apreciado pela Câmara. Diante das dificuldades em avançar com as negociações, estabeleceu-se que entre os dias 20 e 30 de maio de 1992 fosse votado o parecer da relatora da Comissão de Educação, deputada Ângela Amim (PDS-SC).

Diante novamente de diversas manobras regimentais para dificultar a votação do parecer da relatora o processo se arrastou nos meses seguintes. Diante disso o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB articulou junto a alguns parlamentares um requerimento de urgência-urgentíssima para que o projeto pudesse ser aprovado em agosto. Os representantes do Fórum já haviam organizado uma lista de assinaturas endossando o pedido, que se mostrou ineficiente diante da dificuldade de a Comissão de Educação obter *quórum* nas convocações realizadas em julho.

O processo eleitoral previsto para o segundo semestre aliado ao desgaste político enfrentado pelo governo em razão das denúncias e morte de um dos braços direitos de Fernando Collor de Mello, Paulo Cesar Farias contribuíram para o projeto não fosse votado naquele período.

Em maio de 1993 enfim, a Câmara Federal aprova o projeto substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o encaminha ao Senado Federal seguindo os trâmites necessários. O referido projeto ficou aguardando pela aprovação até 1995.

Encerrado o governo de Itamar Franco, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC) é eleito à presidência da república Vale ressaltar que enquanto ocorria toda essa movimentação na Câmara Federal o então senador Darcy Ribeiro apresentou outro anteprojeto de criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tal fato ocorreu em 1992.

No Senado Federal, sob a relatoria do Senador Cid Saboia de Carvalho, o projeto aprovado pela Câmara Federal foi debatido com vários segmentos da sociedade. Incorporou-se ao projeto inicial alguns aspectos do projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro.

Em 30 de novembro de 1994, a Comissão de Educação do Senado Federal aprovou o substitutivo e em 12 de dezembro o mesmo foi encaminhado ao Plenário do Senado.

Tudo indicava que o substitutivo do Senador Cid Saboia seria aprovado pelo Plenário, a não ser o fato de que a partir de fevereiro de 1995 o governo seria outro e também outra seria a composição do Congresso nacional, saído das urnas de outubro de 1994. Como nos lembra Saviani (1997, p157): “A aliança de centro-direita que conduziu Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República sob a liderança da coligação PSDB-PFL, predispunha as condições para uma nova ofensiva conservadora”. (PALMA FILHO, 2005b, p. 95, grifo do autor).

Encerrado o governo de Itamar Franco, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC) é eleito à presidência da república por dois mandatos consecutivos. FHC assume o governo em 1995 e abandona o referido documento logo em sua posse.

Seu governo dará início aos trâmites necessários à aprovação da LDB e apresentará um novo Plano Nacional de Educação como continuidade do Plano Decenal.

FHC assumiu o governo fortalecido pelo apoio da sociedade que creditava a ele o mérito de controle da inflação em razão de vários ajustes econômicos iniciados no governo anterior, quando era Ministro da Fazenda, entre os anos de 1993 e 1994.

Ao tomar posse em 1º de janeiro de 1995 FHC nomeou para o Ministério da Educação e do Desporto, o ex Secretário da Educação de São Paulo e ex Reitor da UNICAMP, o economista Paulo Renato de Souza, que nos últimos quatro anos ocupara uma diretoria na sede do Banco Mundial em Washington. Paulo Renato fora também o responsável pela coordenação da elaboração do Programa de campanha do candidato Fernando Henrique Cardoso. (PALMA FILHO, 2005c, p. 64).

Uma das primeiras iniciativas do governo, acompanhadas de perto pelo novo ministro, foi a articulação junto ao Senado federal pelo arquivamento do projeto da LDB que aguardava pela votação deixando explícita sua posição contrária ao projeto da Câmara.

O projeto é retornado à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e a relatoria foi designada ao Senador Darcy Ribeiro que em seu parecer “[...] alega ser o projeto da Câmara, na sua maior parte inconstitucional” principalmente em relação a atuação do Conselho Nacional de Educação já apontado anteriormente neste capítulo (PALMA FILHO, 2005c, p. 95).

Darcy Ribeiro elaborou um substitutivo ao projeto em discussão que contava com o apoio e acompanhamento direto do Ministro da Educação. “A espinha dorsal é aquela apresentada na primeira versão do projeto Darcy Ribeiro. Entretanto, no conteúdo, faz algumas concessões ao projeto da Câmara Federal”. O substitutivo foi encaminhado para votação, aprovado sem problemas e sancionado pelo presidente da república sem nenhum veto (PALMA FILHO, 2005b, p. 95).

Neste sentido desde 20 de dezembro de 1996 a Lei de nº 9394 está em vigor e aponta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diante do exposto conclui-se que:

outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto. (SAVIANI, 2011, p. 261).

A referida lei trouxe grandes avanços na área da educação, ao mesmo tempo em que deixa brechas para incorporação de práticas e medidas voltadas aos interesses dos organismos internacionais, que desde o início da década já vinham ditando algumas regras ao governo brasileiro.

A nova LDB determinou a obrigação do governo federal em responsabilizar-se, por intermédio do Ministério da Educação, pela criação de uma política nacional de educação com amplitude a todos os segmentos e etapas de ensino. Com isso deixou explícita a necessidade de criação de um Plano Nacional de Educação, já estabelecido também em nossa Constituição Federal.

Outra inovação foi a criação de processos de avaliação específicas, conduzidas pela União nos diferentes níveis de ensino. Embora o modelo de avaliação adotado ainda receba inúmeras críticas pelo seu formato e pela conotação que vem sendo dada aos referidos processos avaliativos, pode-se considerar um avanço a preocupação em se criar estratégias de avaliação

coordenadas pela União, dado o imenso tamanho do país e as já conhecidas disparidades na qualidade da educação nas diferentes regiões brasileiras.

A LDB traz uma mudança importante ao incluir na educação básica a educação infantil (de zero a cinco anos), o ensino fundamental (antigo primeiro grau) e o ensino médio (antigo segundo grau). No entanto, aponta como etapa obrigatória apenas o ensino fundamental, ficando explícita a preocupação com o aumento do índice de escolaridade atendendo aos padrões apontados pelos organismos internacionais.

A educação infantil foi considerada direito da criança e opção da família, no entanto, a não obrigatoriedade da etapa não garantiu a oferta de vaga a todos que demandarem. O principal aspecto a ser considerada para esta decisão diz respeito ao financiamento da política que não contou com o investimento do governo na mesma proporção em que se ampliou a oferta de vagas em todas as etapas.

Em relação ao ensino médio a situação também é a mesma, a oferta insuficiente de vagas é histórica em nosso país e o índice de evasão também. A LDB avança ao torná-la etapa final da educação básica, mas os problemas nessa etapa de ensino persistem.

A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), conferiu maior autonomia às escolas delegando a estas, em conjunto com a comunidade escolar, a tarefa de elaboração de seus projetos político pedagógicos, flexibilizou a organização do tempo escolar e a definição dos modelos e propostas pedagógicas, a partir das diretrizes do Plano Nacional de Educação.

Permitiu a organização em séries, ciclos, e a definição sobre os sistemas de aprovação. Muitos estados implantaram, a partir de então, os sistemas de progressão continuada. Embora bastante interessante do ponto de vista pedagógico, o mesmo tem servido nas últimas décadas para ampliar o nível de escolaridade da população, sem necessariamente garantir a aquisição de conhecimentos no processo de ensino aprendizagem. Muitos sistemas de progressão continuada têm-se transformado em sistemas de promoção automática, longe dos objetivos propostos. Em relação à esta questão a lei estabelece que respeitadas as normas nacionais e as do sistema de ensino, as escolas têm, de acordo com o artigo 12, a incumbência de:

- I-Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II-Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III-assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV-Velar pelo plano de trabalho de cada docente; prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento;
- V- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola;
- VI- Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 175).

A educação, elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada, é hoje requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de, ou seja, observa-se uma maior autonomia das instituições de ensino em executar a política pública em seus espaços considerando suas demandas, no entanto, muitos problemas dificultam o exercício desta autonomia.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996 os sistemas de ensino brasileiro sofreram grandes reformas. O país comemora nos últimos anos a universalização do ensino fundamental, no entanto o desafio é conseguir a permanência e o sucesso escolar dos alunos. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) 99% das crianças em idade escolar são matriculadas na 1ª série do ensino fundamental. Em contrapartida apenas 70% concluem este nível de ensino, muitos através da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É preciso considerar que a escola ainda é uma das instituições mais conservadoras de nossa sociedade, apesar de todos os esforços para romper com este paradigma. Nas últimas décadas, ela vem enfrentando todas as mazelas provocadas pelas concepções educacionais defendidas por organismos internacionais, que produziram um sistema de ensino público precário em qualidade e ainda extremamente excludente, embora os números garantam a universalização do acesso à educação básica. (PIMENTA, 2009, p. 154).

Ainda em relação ao governo de FHC é importante ressaltar outras ações realizadas em seu mandato no campo da educação. Além das medidas tomadas para aprovação de uma lei de diretrizes que atendesse a necessidade do país naquele momento, pôs em andamento antes mesmo que isso acontecesse o *Programa Mãos à Obra, Brasil* que se referiu à educação da seguinte maneira: atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico. (PALMA FILHO, 2005, p. 64).

Foi traçado então um Planejamento Estratégico que problematizou algumas lacunas da política educacional brasileira, referendou aspectos já tratados no Plano Decenal de Educação elaborado no governo anterior e estabeleceu prioridades entre estas a garantia do acesso, permanência e sucesso do aluno matriculado no ensino fundamental. Buscou-se ainda no referido documento incentivar a inovação, neste sentido apontou que seria preciso:

- 1) retirar da Constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional;
- 2) aprovar uma lei de Diretrizes e Bases que possibilite a diversificação institucional: novos cursos, novos programas, novas modalidades;
- 3) instituir um novo Conselho Nacional de Educação mais ágil e menos burocrático;
- 4) modificar regulamentações para garantir maior autonomia à escola;
- 5) transferir a ênfase dos controles formais e burocráticos para a avaliação de resultados. (PALMA FILHO, 2005c, p. 66).

Diante desses apontamentos a equipe do governo FHC agiu rapidamente para realizar as ações previstas no planejamento estratégico. Já foram apontadas neste documento como se deu a aprovação da LDB. O Conselho Nacional de Educação entrou em funcionamento em novo formato, criou-se um sistema nacional de avaliação de resultados: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos, posteriormente transformado em Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para os cursos de pós-graduação.

Foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 foi implantado em 1º de janeiro de 1998. Vigorou até o ano de 2006 quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 FUNDEB ampliando sua abrangência para a educação básica. Essa mudança já se deu no governo de seu sucessor.

A principal consequência do FUNDEF foi obrigar estados e municípios a aplicarem no mínimo 15% de suas receitas no ensino fundamental e, desse montante, pelo menos 60%, destinam-se ao pagamento dos salários dos professores. Desse modo, pela primeira vez em nossa História, fica orçamentariamente definida a prioridade para com o ensino fundamental, ao mesmo tempo em que são priorizados os recursos para os salários do pessoal do magistério. (PALMA FILHO, 2005c, p. 67).

A primeira consideração que se deve fazer à criação desse fundo é a ausência de compreensão por parte de seus idealizadores da política de educação como um processo, um sistema integrado que incorpora vários segmentos todos com o mesmo grau de importância.

Ao priorizar o ensino fundamental o FUNDEF exclui do processo as crianças em idade escolar do acesso à educação infantil que continuou sendo ofertada de acordo com a capacidade de atendimento, ao mesmo tempo em que relegou a outro plano um contingente significativo de jovens e adultos sem condição de conclusão do ensino médio e consequentemente do ensino superior.

A forma como a criação do fundo se deu contribuiu para o aparecimento de alguns problemas entre estes relacionados à infraestrutura, recursos humanos,

insuficiência de recursos, institucionalização efetiva e significativa dos mecanismos de controle social.

Passados dez anos do prazo previsto para sua existência o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, mudança ocorrida já no governo do sucessor de FHC, Luís Inácio Lula da Silva.

As diferenças do FUNDEB em relação ao anterior pode ser explicitada brevemente da seguinte maneira: aumenta a vinculação de recursos federais de 18% para 20%, a União assume a corresponsabilidade pela educação básica, os valores calculados por aluno antes definidos pelo governo federal passam a ser calculados pelos Planos Estaduais e Municipais considerando assim as particularidades de cada região do país, amplia a abrangência de financiamento para toda educação básica e estabelece piso salarial para os docentes.

É importante considerar neste contexto de mudanças a importância dos movimentos sociais e de organização de classe que historicamente lutaram em defesa de uma política pública de educação de qualidade que garantisse a democratização do acesso nas diferentes etapas de ensino.

No processo de transição do FUNDEF para o FUNDEB não foi diferente. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o CONSED – Conselho de Secretários de Estado de Educação, a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e a CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, entre outros movimentos da sociedade civil pressionaram o governo federal e trouxeram a tona discussões relevantes sobre os problemas identificados no FUNDEF e a necessidade de resolução em razão dos desafios postos à educação nacional.

A criação do FUNDEF e posteriormente do FUNDEB permitiu uma definição mais transparente quanto aos recursos destinados à educação, ainda que os valores possam ser considerados insuficientes e que estratégias utilizadas pelo governo como a desvinculação de recursos mediante a utilização das DRUs – Desvinculação dos Recursos da União venham sendo utilizadas com frequência para retirada de recursos da educação para outras necessidades.

Retomando os reflexos sobre as ações do governo de FHC destaca-se neste momento a elaboração iniciada em 1995 dos Parâmetros Curriculares finalizados em 1997. Sua elaboração deu-se da seguinte maneira:

Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração. (BRASIL, 1997, p. 15).

Destaca-se novamente a intervenção de organizações da sociedade civil que contribuíram para pressionar e debater com os profissionais da educação e também com a

sociedade civil entre estes os ligados Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) chegaram às escolas valorizados por alguns segmentos da educação, ao mesmo tempo em que, sofreram muitas críticas principalmente pela questão de sua execução, muitas vezes vista como impossível. Não é objetivo deste estudo analisar o referido documento, e sim apresentar as ações do governo FHC no campo da educação.

Ainda em relação à elaboração do Plano Nacional de Educação, como já dito anteriormente, o mesmo foi garantido pela constituição federal e ratificado pela Lei nº 9.394/96 (LDB). A referida lei estabeleceu prazo de um ano a contar de sua publicação para que a União realizasse em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios a criação desse documento que teria validade pelos próximos dez anos. O PNE deveria manter a sintonia com as diretrizes propostas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tendo em vista os compromissos já assumidos pelo Brasil na Tailândia.

Em 1998 foi protocolado pelo Deputado Ivan Valente (PT – SP) uma proposta construída por entidades educacionais, educadores, estudantes, enfim, pela sociedade brasileira a partir de dois Congressos Nacionais de Educação (CONED I e II) ocorridos nos anos de 1996 e 1997.

O PNE da sociedade brasileira (PNE-SC), como ficou conhecido o plano que se originou na sociedade civil, sustentava-se em dois grandes eixos: 1) a ampliação da ação do Estado na escola pública; e 2) a efetivação da gestão democrática da educação e da escola. (SILVA JUNIOR, 2002, p.204).

A sociedade civil brasileira sentia os efeitos da política econômica e social adota pelo governo e começou a se organizar no sentido de pressionar o governo a cumprir com o estabelecido na legislação educacional em vigor. Tal iniciativa “forçou o governo a desengavetar” a sua proposta de PNE, apresentada ao Congresso Nacional dois dias depois (12/02/1998), “onde tramitou sob o nº. 4.173/98” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99). Por ter sido apresentado antes, o PNE da sociedade brasileira se beneficiou do direito de precedência e teve que ser discutido primeiro pelo Congresso Nacional, tendo sido designado relator da matéria o então deputado federal Nelson Marchezan (PSDBRS). (MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2013, p. 1642).

Como representante da bancada governista o deputado ao analisar o documento optou por apresentar um substitutivo ao projeto o que a partir dessa estratégia garantiu prioridade ao projeto do governo. Após o trâmite de três anos o projeto de PNE foi aprovado pela câmara e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso constituindo-se na Lei Federal de nº

10.172 de 09 de janeiro de 2001. “O PNE-FHC, como ficou conhecido o plano concebido por iniciativa do governo, adaptava, em linhas gerais, as orientações para educação produzidas pelos assessores do Banco Mundial.” (SILVA JUNIOR, 2002, p.204)

O PNE/2001 foi estruturado da seguinte maneira:

A primeira parte consiste numa introdução que faz um breve histórico e sintetiza os objetivos e prioridades. A segunda parte aborda os níveis de ensino distinguindo a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. A terceira parte tem por objeto as modalidades de ensino abrangendo a educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena. A quarta parte trata do magistério da educação básica, num único tópico: formação de professores e valorização do magistério. A quinta parte versa sobre o financiamento e gestão. Finalmente, a sexta parte aborda, à guisa de conclusão, o tema do acompanhamento e avaliação do Plano. Cada um dos 11 pontos mencionados é considerado sob três aspectos: diagnóstico; diretrizes; objetivos e metas. (apud SAVIANI, 2008, p. 273-274).

Ao proceder à análise dos dois projetos que entraram em tramitação, especialistas da área da educação, entre estes Brandão (2006); Libâneo, Oliveira e Toschi (2007); Saviani, (2008); Valente e Romano (2002) assinalam que a questão do financiamento da educação é o ponto que mais destoou entre os dois e que consequentemente comprometeu o resultado das ações propostas.

O PNE elaborado pela sociedade previa não menos que 10% do PIB fossem destinados à política pública de educação de forma a garantir suas propostas. O Plano aprovado pelo governo baixou esse percentual para 7%.

Fernando Henrique Cardoso vetou ainda nove metas estabelecidas pelo PNE/2001 que se relacionavam a aumento de recursos e investimentos para educação, ciência e tecnologia.

Outros pontos que também receberam vetos do presidente foram:

ampliação da bolsa-escola para 50% das crianças até 6 anos; b) ampliação do número de vagas no ensino público superior; c) criação de um Fundo da Educação Superior; d) ampliação do programa de crédito educativo; e) triplicação, em dez anos, do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica; f) garantia de recursos do Tesouro Nacional para pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público federal. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 159 apud MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2013, p. 1643).

A lógica de enxugamento da máquina estatal aliada aos investimentos focalizados na educação básica provavelmente balizou as decisões do então presidente que assumiu em seu governo o princípio da racionalidade financeira e o atrelamento de suas ações ao ideário neoliberal que com certeza refletiram no resultado da educação pública de nosso país.

Em relação aos dados quantitativos pode-se dizer que ao final da década de 1990 o Brasil apresentou significativas melhoras como aponta o Relatório de Desenvolvimento Humano realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento que em 2003 informou que entre os anos de 1990 e 2001 a taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais cresceu de 82% para 87%. No mesmo intervalo de tempo, a taxa de matrícula líquida no nível fundamental para crianças de 7 a 14 anos elevou-se de 86% para 97%, e a taxa de matrícula líquida no ensino médio quase quintuplicou, passando de 15% para 71%.

No entanto, o que necessita ser questionado é em que condições estas matrículas foram ampliadas e qual o resultado qualitativo da presença dessas crianças e jovens nas escolas brasileiras. Em relação a esta questão faz-se necessário refletir sobre o conceito de alfabetização ao longo da história.

Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Portanto, é considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, online).

Em 2001 foi criado o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) com o objetivo de revelar os índices de alfabetização da população adulta brasileira identificando quatro níveis de classificação no processo de alfabetismo funcional.

São eles:

- analfabeto: são aquelas pessoas que não realizam tarefas simples de leitura e escrita, mesmo que alguns consigam identificar alguns números;
- rudimentar: se encontram nesse nível as pessoas que conseguem ler e escreve números usuais, manusear dinheiro para realizações comerciais cotidianas, realizar a leitura de textos curtos e de contextos familiares;
- básico: neste nível as pessoas já são consideradas alfabetizadas na medida em que já fazem a leitura de textos de média extensão, leem números de várias casas decimais, resolvem problemas com sequencia simples de operações. No entanto encontram dificuldade quando as operações exigem maior número de etapas ou relações;
- pleno: encontram-se neste nível as pessoas que não encontram restrições para o desenvolvimento da leitura e da escrita, além da realização de cálculos de maior complexidade.

Com base em uma metodologia de pesquisa, considerando a população entre 15 e 69 anos de idade, foram produzidos relatórios apontando os resultados do estudo.

Entre 2001 e 2005, o Inaf foi divulgado anualmente, alternando as habilidades pesquisadas. Assim, em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). A partir de 2007, a pesquisa passou a ser bienal, trazendo simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento e mantendo a análise da evolução dos índices a cada dois anos. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, online).

Interessam-nos neste momento os dados relativos ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso que em oito anos de mandato consecutivos realizou muitas ações no campo da educação, como já apontado neste texto. No entanto, as ações empreendidas neste governo, fortemente alinhadas aos interesses internacionais que serão tratadas em outro momento desta pesquisa, revelam a ampliação maciça da oferta de vagas, principalmente no ensino fundamental desacompanhada de um processo de aprendizagem de qualidade.

O relatório apresentado em 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro que considerou a questão da leitura e escrita da população brasileira traz dados que reforçam a afirmativa anterior.

Os dados, resultado da pesquisa realizada pelo IBOPE Opinião, mostram que 9% da população brasileira, na faixa de 15 a 64 anos, encontra-se na situação de analfabetismo. As pessoas alfabetizadas, por sua vez, foram classificadas em três níveis: 31% da população estudada foi classificada no nível 1 (rudimentar) de alfabetismo, ou seja, consegue retirar uma informação explícita apenas em textos muito curtos; 34% no nível 2 (básico) que consegue também localizar uma informação não explícita em textos de maior extensão; e 26% no nível 3 (pleno) de alfabetismo, que é capaz de ler textos mais longos, localizar mais de uma informação e estabelecer relações entre diversos elementos do texto. Outro dado interessante levantado pelo estudo é que 37% dos brasileiros não leem nada no trabalho e 41% deles não escrevem nada. As mulheres obtiveram melhor desempenho no teste aplicado, com uma média de 11,4 de acertos contra uma média de 10,3 de acertos masculinos. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, online).

Pelos dados apresentados conclui-se que mais de 70% da população brasileira que passaram pelo processo de alfabetização apresentam deficiência em realizar atividades de escrita e confirmam o discurso recorrente de que existe uma formação muito precária dos estudantes brasileiros que saem da escola com certificado de conclusão em mãos sem os conhecimentos adquiridos a contento.

O aumento no índice de escolaridade da população na década em questão não significou oportunidades de aprendizagens reais, sendo que boa parte desse aumento pode ser creditada às mudanças no sistema de ensino com a utilização do sistema de progressão continuada que eliminou o processo de reprovação por série. Muitos alunos foram avançando de uma série para outra sem adquirirem os conhecimentos necessários para o avanço.

Presencia-se desde então uma mudança na cultura escolar em que a maioria dos estudantes não se sente estimulada a estudar, já que de qualquer maneira será aprovada.

Fernando Henrique Cardoso deixou o governo em 2002. No ano seguinte, após eleição presidencial, assumiu seu mandato Luís Inácio Lula da Silva, ex-líder sindical, um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), um dos partidos de esquerda de maior expressividade no país.

Pela trajetória de oposição do PT ao governo de FHC acreditava-se que seu sucessor daria novos rumos ao país. De certa forma pode se dizer que isso aconteceu, no entanto, o atrelamento das ações aos ditames de órgãos de financiamento internacional ainda persistiram em seu governo ainda que com algumas características distintas do posicionamento de seu antecessor. No entanto, nada que se possa dizer que tenha se tratado de um rompimento radical com a política econômica adotada anteriormente.

E nem poderia ser muito diferente, o país ao assumir os compromissos com os organismos internacionais tinha que cumprir o estabelecido sob pena de retaliações e multas contratuais impagáveis.

O presidente Luís Inácio Lula da Silva também governou o país por dois mandatos consecutivos. Durante seu governo foi alvo de vários escândalos envolvendo a compra de votos na câmara e desvio de dinheiro. No entanto sua credibilidade junto à grande parte da população brasileira permitiu uma certa blindagem de sua imagem, não ficando associada aos problemas surgidos.

Em seu governo entra em ação o Programa *Uma Escola do Tamanho do Brasil*. Neste sentido,

[...] mostra-se determinado, segundo as concepções e as diretrizes do programa de educação para o Brasil, a reverter o processo de *municipalização predatória* da escola pública, propondo um novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis. Para garantir a educação como direito, o projeto de educação do governo Lula obedecerá a três diretrizes gerais: a) a democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 209, grifo do autor).

Em relação ao principal documento brasileiro que trata da política educacional do país o PNE “cumpre destacar que Luís Inácio Lula da Silva, durante seu duplo mandato presidencial (2003/2006 – 2007/2010), também “[...] não mobilizou a base parlamentar governista para a derrubada dos vetos ao PNE no âmbito do Congresso Nacional.” (BRANDÃO 2006, p. 22 apud MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2013, p. 1644).

Essa era uma das promessas de campanha que jamais foi cumprida, nem mesmo a revisão do plano que deveria ser feita após quatro anos de sua criação não foi assumida.

O governo de Luís Inácio Lula da Silva implementou alguns projetos grandiosos em seu governo, do ponto de vista quantitativo e aprovou o Plano de Desenvolvimento da Educação. O PDE aprovado em 24 de abril de 2007 teve como objetivo melhorar a educação em todas suas etapas num prazo de quinze anos. Este documento ressaltou a necessidade de se pensar em ações de combate a problemas sociais que influenciam no processo de aprendizagem com qualidade.

Neste governo houve ainda a implementação de diversos programas para o atendimento do ensino médio e superior. Entre estes pode-se citar o *Programa Universidade para Todos (Prouni)* instituído em pela Lei de nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 que tem como objetivo “a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas.” (BRASIL, online).

Desde sua implantação dados disponibilizados pelo Ministério da Educação apontam para a concessão de 1,2 milhão de bolsas sendo 68% deste montante integrais.

A implantação do Prouni possibilitou o ingresso de estudantes da rede pública às universidades tendo em vista ser este um dos critérios de inserção. Estudantes da rede privada só podem participar mediante a comprovação de terem cursado o ensino médio na rede particular mediante bolsa integral.

Uma crítica que pode ser feita ao programa é que o investimento financeiro nas universidades particulares mediante o pagamento das mensalidades não garante a permanência do estudante na escola com qualidade e igualdade de oportunidade. Muitos bolsistas do Prouni frequentam as instituições de ensino em situação precária, sem recursos para o material didático, alimentação e transporte. A permanência destes estudantes se dá em situação fragilizada, a maioria precisa recorrer ao trabalho para manter-se na escola, tem pouco tempo para estudar e já traz uma defasagem em seu processo de ensino aprendizagem em face das questões já apontadas anteriormente. Somente os alunos de cursos integrais contam com o auxílio de uma bolsa que auxilia no custeio de suas despesas acadêmicas e de manutenção nos estudos.

O Programa permitiu por outro lado resolver o problema financeiro de muitas instituições de ensino que mediante adesão receberam incentivos fiscais interessantes. É importante destacar a vertiginosa expansão das instituições de ensino na rede privada que tem início já no governo de FHC.

Dados do INEP apontam que em 1994 o país contava com 1.661.034 matrículas no ensino superior, destas 970.584 na rede privada de ensino e 690.450 na rede pública. Sete anos depois o número de matrículas na rede privada salta para 2.091.529, um crescimento de 115%, contra crescimento de 36% na rede pública.

Muitas destas instituições mantêm seu quadro docente em situação precária de trabalho (contratos temporários e em regime horista, pouca ou nenhuma oportunidade de desenvolvimento de pesquisas, ausência de instalação adequada para orientação de trabalhos acadêmicos, entre outras questões).

Em 2003, início do governo Lula o país contava com 3,94 milhões de estudantes no ensino superior. Dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2009 apontaram um crescimento de 65% nas matrículas. Esse número próximo a casa dos 6 milhões revela ainda que 75% são da rede privada.

Em relação às instituições públicas de ensino o governo Lula lançou o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni* instituído pelo Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007 com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência do estudante à educação superior.

Segundo o governo federal:

Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. [...] As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. (BRASIL, online).

Diante destas medidas é importante considerar novamente que a simples expansão de vagas não garantirá o sucesso escolar de nossos discentes. Um dos maiores problemas a serem equacionados pelos gestores educacionais e todos os sujeitos envolvidos com a educação brasileira diz respeito à permanência com sucesso no processo de aprendizagem.

Em relação ao investimento financeiro na política pública de educação no governo Lula cresceu, ou seja,

“[...] o aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país.” (BRASIL, online).

No entanto é importante considerar que tais investimentos não conseguem atender à necessidade de nossa política educacional que ampliou consideravelmente o número de matrículas. Muitos equipamentos educacionais enfrentam problemas de infraestrutura, a remuneração dos servidores é outro problema, entre outras questões.

Houve uma preocupação em iniciar um processo de redefinição da política educacional até então voltada para o ensino fundamental prioritariamente. Mudanças recentes na LDB definida pela Lei nº 12.796 de 2013 ampliam a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos, ou seja, da pré-escola ao ensino médio. Os Estados e municípios têm até 2016 para se organizarem em relação à oferta de vagas a todos que demandarem. Estabelece ainda a frequência mínima obrigatória de 60% para alunos matriculados na pré-escola.

Neste sentido o artigo 4º. da referida lei passou a vigorar da seguinte maneira:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;
- II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.
- X - Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996, online)

Também acompanhamos nos anos posteriores a essa lei onde houve algumas alterações e resultados significativos para a educação:

2014

. Instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo-técnico administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas (IES) e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa (Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014).

. Aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), com diretrizes, metas e estratégias para a educação para o prazo de 10 anos.

2015

. Lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica.

2016

. Criado o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) (Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016), que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.

. Instituído o Médio Tec, uma ação do Programa Pronatec, que passa a ofertar vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio, de forma concomitante, para os estudantes matriculados no ensino médio regular em escolas públicas, permitindo obter duas certificações.

2017

. Instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio, estabeleceu uma série de mudanças na estrutura do ensino médio: ampliou o tempo mínimo do estudante na escola, definiu uma organização curricular mais flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos.

. Lançado o Programa Educação Conectada, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica (Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017).

. Homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017.

2018

. Instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com a finalidade de apoiar Estados e Municípios no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos alinhados a BNCC (Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018). A base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Em 14 de dezembro de 2018, é homologado o documento da BNCC para a etapa do ensino médio.

. Instituído o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental (Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018).

. Criação do Programa de Residência Pedagógica (Portaria Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018), com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, por meio de estágios supervisionados em escolas públicas de educação básica.

2019

. O Ministério da Educação anunciou, em 11 de julho, um compromisso nacional pela educação básica em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O objetivo é impulsionar a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação para jovens e adultos e tornar o Brasil referência na América Latina até 2030.

. Lançado em 17 de julho o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se, que tem por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios.

. Instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que busca amparo em estudos científicos para avançar e melhorar o processo de alfabetização infantil (Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019). A nova forma de ensino enfatiza seis componentes: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.

. Lançado em 5 de setembro de 2019 o Cívico Militares que prevê a implementação de 216 colégios até 2023. O objetivo é promover a melhoria na qualidade da educação básica.

. Lançado, em 8 de outubro, o Programa Novos Caminhos tem como meta aumentar em 80% o número de matrículas em cursos profissionais e tecnológicos focados nas demandas do mercado e nas profissões do futuro para gerar mais capacitação, emprego e renda. É dividido em três eixos: Gestão e Resultados; Articulação e Fortalecimento; e inovar para crescer.

. Criação da ID Estudantil (Medida Provisória nº 895, de 6 de setembro de 2019). A carteirinha que dá direito à meia-entrada para estudantes em espetáculos artísticos culturais e esportivos. A emissão passa a ser feita por meio de aplicativo de celular, de graça. O download do app 'ID Estudantil' está disponível na Apple Store e Google Play, na loja virtual do Governo do Brasil.

. Lançamento, em 5 de dezembro, do Programa Conta Pra Mim, que faz parte da Política Nacional de Alfabetização, visa estimular o desenvolvimento intelectual na primeira infância, por meio da leitura.

O programa reúne uma série de materiais para orientar e estimular os pais a incorporar as práticas de literacia familiar, uma técnica aplicada no dia a dia, na convivência entre pais e filhos.

. Cinco dias após o lançamento do Conta pra Mim, veio o do Diploma Digital. A certificação digital traz mais agilidade ao processo ao eliminar etapas que demandam tempo e dinheiro, como a coleta de dados e de assinatura, a impressão e o deslocamento do aluno até a instituição para ter o documento. A redução estimada de tempo até chegar na mão do aluno é de 90 para 15 dias. No novo sistema, as assinaturas serão digitais e em lote. As instituições de ensino superior públicas e privadas devem se adaptar até o fim de 2021

2020

. Lançado, em 18 de fevereiro, o programa Tempo de Aprender (Portaria Nº 280) visa o aperfeiçoamento, o apoio e a valorização a professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Com base na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e direcionado para a aplicação de práticas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais que deram certo, o programa traça um plano estratégico para corrigir a rota das políticas públicas de alfabetização no país. A implementação é realizada por meio da adesão de estados, municípios e Distrito Federal.

O que importa refletir é que ampliar a obrigatoriedade do ensino é importante, contudo, é preciso se considerar outros fatores que influenciam na permanência e sucesso dos alunos nas escolas brasileiras.

Caso contrário continuar-se-á a reproduzir em nosso sistema de ensino a lógica que valoriza a certificação, a formação voltada aos desejos e anseios do mercado e que desconsidera o sujeito em formação.

2.3 fatores familiares que condicionam na relação família –escola no processo de ensino aprendizagem

Há muitos anos a educação vem sofrendo grandes mudanças no âmbito escolar e fora dele, não só nas políticas públicas, na maneira de se ensinar e nos conteúdos propostos, mas principalmente no que se refere à postura do educando dentro da sala de aula, que vem gerando conflitos na relação professor x aluno uma vez que este vem apresentando grande dificuldade em cumprir regras e manter o respeito pelos profissionais que atuam na escola. Muitos destes, reflexo da falta de parceria entre escola e família.

Vários são os desafios existentes na relação entre a família e a escola no processo de ensino e aprendizagem atualmente. Por muitos anos, vários estudiosos discutem sobre a importância da participação em conjunto da escola e da família no processo educacional, bem como os desafios que cada uma encontra neste processo educativo. Mediante tantas mudanças e levando em consideração o contexto social atual, surge tal problema da pesquisa: Até que ponto a participação da família contribui para o êxito do indivíduo no processo educacional?

Compreende-se família como um fundamento básico e universal das sociedades e, como a mais antiga instituição social, dispõe de um conjunto de regras culturais, bem como padrões de conduta que orientam o indivíduo na sociedade ao qual está inserido.

Antes mesmo do nascimento de uma criança, ela já ocupa espaço na família, nela encontra os primeiros ensinamentos e, tais ensinamentos, costumam refletir por toda sua vida até a fase adulta, sejam eles bons ou não. No decorrer de suas vidas, a escola também contribui com ensinamentos na figura de um professor, orientador, e a participação dos pais no ambiente escolar se torna então fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. A escola passa então a dar continuidade e somar ao que já vem sendo realizado pela figura da família desde seu nascimento, ou seja, a escola passa a complementar o trabalho da família no desenvolvimento social da criança. Escola e família se tornam então parceiras na aprendizagem realizando um trabalho em conjunto nos assuntos que envolvem o ambiente escolar e a própria família.

O interesse pelo tema surge a partir de estudos sobre esse assunto, considerando os aspectos mencionados e analisando as transformações ocorridas nas duas instituições ao longo dos anos.

O estudo traz como principal justificativa, mostrar a cada instituição suas responsabilidades no processo de desenvolvimento das crianças e como cada uma, dentro de suas parcelas de responsabilidade, pode contribuir para o sucesso dessas crianças.

Segundo Szymansky (2010), a função da família além de dar amor aos seus entes, também é promover aos filhos acolhimento em um ambiente estável e provedor. Além de orientar os filhos a superar dificuldades de acordo com as vivências fora de casa, considerando que o diálogo é a melhor forma de se dar educação, ao invés de qualquer tipo de violência.

Quanto a presente pesquisa, seus objetivos se distribuem da seguinte forma: como objetivo geral descrever o papel da família no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Como objetivos específicos: destacar as possíveis formas de participação da família junto à escola a partir de pesquisas realizadas a respeito deste tema; identificar possíveis resultados que podem ser obtidos através desta participação familiar junto à escola.

No processo ensino aprendizagem, a participação da família no ambiente escolar é fundamental por ser o principal suporte para as crianças diante dos desafios que encontram em toda a jornada educacional. Quando então integradas, fica mais fácil detectarem as dificuldades de aprendizagem que uma criança possa apresentar, contribuindo em benefício da mesma nas possíveis soluções.

2.3.1 Escola: parceiras no processo educacional

A escola é o espaço onde os indivíduos se desenvolvem e neste processo de desenvolvimento, considera-se a participação da família como fundamental, quando não, traz consequências negativas para a aprendizagem das crianças, ou seja, baixo rendimento escolar.

A participação da família na instituição escolar é uma função de responsabilidades, mas ainda nos tempos atuais é notório um grande desafio

principalmente diante dos problemas que surgem no próprio convívio familiar. A própria Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) determinam a participação dos pais no processo da gestão democrática da escola.

A promoção pela busca da parceria entre a família e a escola se torna cada vez mais válida nos dias atuais se levada em consideração a influência que a internet vem promovendo nos indivíduos desde a infância. O interesse mútuo envolvido no caminho de colaboração por ambas as instituições reforça qualquer conceito uma vez que na escola se constrói princípios éticos e morais e na família limites, regras, normas e valores.

Assim como toda instituição, família e escola vêm sofrendo mudanças ao longo dos anos, interferindo na estrutura familiar e na dinâmica escolar de forma que muitos responsáveis têm transferido para a escola algumas tarefas educativas que deveriam ser suas.

Muitas mudanças na sociedade promoveram novas formações familiares. Assim sendo, as instituições educacionais precisam estar atentas e abertas para essas mudanças a fim de promover proximidade com a família bem como acompanhar tais mudanças ao ponto de serem discutidas no contexto escolar. Neste contexto, pais e professores são partes complementares do sistema educativo de uma criança, atentando-se a um trabalho

sem divergências e agindo conjuntamente. De acordo com Szymansky (2010):

[...] as famílias têm de dar acolhimento a seus filhos, um ambiente estável, provedor, amoroso. E também ser um exemplo de superação das dificuldades, no sentido de orientar os filhos para as vivências que terão fora de casa, sem violência, mas sim considerando o diálogo como forma de educação [...]. (SZYMANSKY, 2010, p.99)

Quanto ao apoio e trabalho em conjunto nas escolas, muitas são as dificuldades enfrentadas pelas famílias. Destacam-se questões sociais, econômicas, financeiras e até mesmo pessoais, que acabam interferindo no meio familiar causando desequilíbrio a ponto de não conseguirem apoiar seus filhos no processo de aprendizagem. O que reflete um grande problema, visto que o envolvimento da família na vida escolar dos filhos é apontado como principal fator de sucesso. Assim como a escola tem suas responsabilidades perante o aluno, os pais precisam acompanhar o desenvolvimento desta aprendizagem e estar atentos às necessidades dos mesmos, não só cobrando resultados, mas também se fazendo presentes contribuindo nas tarefas, participando de reuniões, eventos, conversando com professores e orientadores, ou seja, se permitindo uma aproximação maior com os filhos e com a escola a respeito do ensino e tudo que o envolve no contexto familiar e social.

Dependendo do dia a dia dos responsáveis e do contexto familiar que envolve a criança, não é tão fácil desenvolver essa parceria, mas a escola precisa se incumbir da responsabilidade de promover tal aproximação, visto que, dificilmente ela se origina da família. Libâneo (2000) ressalta que:

Educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo de relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2000, p.22)

Para construir laços entre escola e família é importante estudar o contexto familiar, fazendo então uma relação com o contexto escolar. Cabe à escola insistir então nessa aproximação, com o intuito de dialogar com os responsáveis a ponto de os mesmos fazerem uma reflexão sobre como veem seu papel no processo de escolarização dos filhos. Com isso, a escola pode analisar a visão dos pais e as possíveis dificuldades em acompanhar o processo escolar dos filhos. Consequentemente será possível compreender a postura dos pais com relação à escola.

No Brasil, a própria Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), mencionam a participação dos pais no processo de gestão democrática nas instituições escolares. Entretanto, mais do que cumprimento de uma determinação legal, se faz necessário o fortalecimento dessa parceria colaborativa simplesmente pelo bem que proporciona ao indivíduo em sua totalidade na formação de seu caráter e em seu desenvolvimento intelectual.

Para a escola, papéis e responsabilidades se encontram mais claros e definidos, não só pela liberdade na elaboração dos temas a serem trabalhados como também pelas leis existentes que os determinam. Já na família se faz necessário ter em mente a parcela de responsabilidade que lhe compete. Neste contexto, o equilíbrio do processo educacional depende então do papel complementar exercido pelas famílias, compreendendo que a ausência deste, interfere no processo de aprendizagem de seus filhos.

2.3.2 Família e escola: funções no processo de aprendizagem

A família é compreendida como socialização primária e precisa perceber o quanto é importante na formação da estrutura básica da criança. No meio familiar também estão responsabilidades referentes aos cuidados físicos, psicológicos, culturais e morais dos indivíduos, além dos cuidados emocionais desde o seu nascimento. Através dos primeiros contatos com a família a criança vai compreendendo suas necessidades enquanto indivíduo e à medida que se desenvolve, inicia a construção do “eu”.

A relação com a família permite a criança estabelecer ligações afetuosas, emocionais, contribuindo para a sua socialização, ou seja, para a relação com o outro.

O papel da família se torna fator fundamental na aprendizagem, uma vez que nela a criança passa a ter o modelo de representação do mundo exterior, visto que esta convivência desde seu nascimento possibilita a criança receber as primeiras noções de tudo aquilo que ela

irá viver em sociedade, inclusive o poder, a autoridade e a submissão. A família tem então o papel de influenciar no comportamento da criança e na sua relação com o outro, contribuindo no seu relacionamento com a sociedade, o que reflete na sua vida escolar.

No que diz respeito à vida escolar de uma criança, conforme Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, temos:

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

[...] Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...]

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade. Estar presente na vida dos filhos é um dever dos pais, assim como a obrigação de acompanhar a frequência e o aproveitamento escolar, não bastando somente matricular, como também observar e participar do desempenho escolar da criança ou adolescente, avaliando os progressos individuais.

Quanto à obrigação de matrícula na rede regular de ensino, de acordo com o art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990): “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990).

O descumprimento dos deveres relacionados à educação dos filhos faz incidir as medidas previstas no artigo 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), compreendida como mais grave a destituição do pátrio poder, “poder familiar”, podendo também constituir crime de abandono intelectual punido com detenção de 15 dias a um mês, ou multa, art. 246 CP.

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

VII – Advertência;

VIII – Perda da guarda;

IX – Destituição da tutela;

X – Suspensão ou destituição do pátrio poder,
“poder familiar”.

Parágrafo único. Na aplicação das medidas
previstas nos incisos IX e X deste

artigo, observar-se-á o disposto nos arts. 23 e 24.

Art. 246 – Deixar, sem justa causa, de prover à
instrução primária de filho em idade escolar:

Pena – detenção, de quinze dias a um mês, ou
multa.

Em 2012, o então Senador Cristovam Buarque redigiu e pôs em votação no congresso nacional projeto de Lei acerca de penalidades para pais e responsáveis que não comparecerem às escolas de seus filhos para acompanhamento de desempenho.

Projeto De Lei Do Senado Nº 189, DE 2012 O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Ficam instituídas penalidades aos pais ou
responsáveis legais que não compareçam periodicamente
às escolas de seus filhos para acompanhar o desempenho
deles.

- 1º Esse comparecimento deve ocorrer pelo
menos uma vez a cada dois meses.

- 2º Para fins de comparecimento entende-se
a participação em reuniões oficiais de pais e mestres ou
diálogo individual com os professores.

- 3º O certificado de comparecimento dos pais será atestado pelo Diretor da respectiva escola.

Art. 2º Aplicam-se aos pais que não cumprirem o disposto no artigo 1º as mesmas sanções previstas no artigo 7º da Lei 4737 de 1965, Código Eleitoral, que trata da obrigatoriedade do voto.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor em 1º de janeiro do ano subsequente ao de sua publicação.

Acreditasse que por meio de leis, fica mais clara e evidente a importância da participação dos pais no sucesso da vida escolar dos filhos.

O processo de educar depende de uma relação ampla entre pais, alunos e professores, não cabendo à escola apenas uma ação de trabalho prevista em uma mera prestação de serviços. É preciso parceria, colaboração, diálogo e discussão, fazendo aos pais compreenderem que a aprendizagem não se concretiza como algo individual, mas como modelo desenvolvido em uma rede de vínculos. Assim a família se revela como fator indispensável também no meio escolar. Daí então a importância de se estabelecer na sociedade a conscientização de que a educação não é somente papel da escola, como também uma relação de interesses mútuos entre escola e família.

A escola é compreendida como um espaço formador de indivíduos, que trabalha o potencial de cada um com o objetivo de formá-los para viver em sociedade. Nela são valorizadas as aprendizagens e as experiências trazidas pelas crianças desde seu nascimento e convivência no seio familiar, baseando-se nas suas experiências.

A escola precisa e deve ser conhecida pelos pais além do espaço físico, ou seja, cabe à escola orientar aos pais como se dá seu funcionamento, suas instalações, quem é e como atua a equipe pedagógica, seus funcionários e toda a comunidade escolar. Toda escola precisa conhecer a história das famílias, construir relacionamento, interesse, compreensão e respeito e junto às famílias. Essa atitude de aproximação faz com que os alunos se sintam mais valorizados. Assim o desenvolvimento pedagógico com a criança pode também influenciar na atração dos pais, como evidência Vasconcellos (1989):

Uma das melhores formas de se atingir a família é através dos próprios filhos; daí a relevância da escola desenvolver um trabalho participativo, significativo, em que realmente o

aluno se envolva e entenda o que está sendo proposto para ele. Desta maneira, o próprio filho terá argumentos para ajudar os pais a compreender, a proposta da escola. (VASCONCELLOS, 1989, p.80)

A escola, segundo a LDB, tem como função social formar o cidadão, garantindo as finalidades expostas no artigo 22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A escola é então responsável por criar meios de aproximação com as famílias, não só em reuniões, mas envolvendo-as nas demais atividades que realizada durante o ano letivo tais como, datas comemorativas, palestras e confraternizações.

Cabe também à escola convidar e assegurar a participação dos pais na construção ou renovação do Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de o reconhecerem como o documento mais importante da escola. É preciso um trabalho de conscientização sobre o mesmo a fim de que os pais e responsáveis se sintam parte do processo através de suas contribuições na construção do projeto.

2.3.3 Fatores familiares

Existem diversos fatores que podem interferir negativa ou positivamente no processo de aprendizagem do aluno. Entre eles, destacam-se aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares. Fatores como condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição também são considerados determinantes para a aprendizagem do aluno na escola e fora dela. São condições fundamentais para que a criança tenha a sua saúde preservada e mantenha as condições físicas e psicológicas necessárias à aprendizagem. Condições habitacionais, como grande número de filhos, principalmente pela falta de planejamento familiar, interfere na concentração do aluno nas tarefas escolares que leva para casa ou até mesmo em estudar para as avaliações, deixando sem condições de executar tais tarefas, muitas vezes pelo barulho que a grande quantidade de pessoas faz, contribuindo para a limitação da sua aprendizagem. Fatores de higiene e nutrição são preponderantes; quando a família é numerosa e as condições financeiras não permitem que essas condições sejam satisfeitas, muitas vezes a criança vai para a escola sem a higiene necessária, o que pode, inclusive, torná-la objeto de discriminação pelos colegas e por funcionários e professores da escola.

O fator nutrição tem contribuído significativamente como limitante da aprendizagem, visto que uma criança ou adolescente bem alimentado tem condições de desenvolver aprendizagem significativa. O contrário se percebe quando as condições de nutrição são precárias, principalmente em uma família numerosa, em que o aluno sai de casa para a escola mal alimentado ou às vezes sem nenhuma alimentação, tendo na merenda escolar sua principal fonte de alimentação. Fatores como esses podem ser preponderantes para dificultar a aprendizagem do aluno.

2.3.4 Fatores sociais e econômicos

Quando as condições financeiras ou econômicas das famílias não permitem um maior cuidado ou zelo para com a criança, pode haver baixo rendimento escolar por falta de recursos que lhe proporcionem boa alimentação, boa vestimenta ou melhor qualidade de vida, de saúde, lazer etc. Isso inclui o meio no qual essa criança ou adolescente está inserido, pois comportamentos inadequados por parte de pais ou responsáveis, principalmente promiscuidade, prostituição, drogas na família, violência doméstica, desemprego e desestruturação familiar são fatores que interferem diretamente no comportamento da criança ou adolescente, contribuindo para dificultar sua aprendizagem. Fatores como desemprego ou subemprego dos pais ou responsáveis pela criança ou adolescente têm elevado as estatísticas de evasão, desistência, repetência e reprovação escolar, causadas, na maioria das vezes, pelo fato de ele ter que trabalhar para ajudar no aumento da renda familiar, deixando de lado os estudos.

Tais fatores têm contribuído para o aumento dos índices brasileiros do trabalho infantil, como casos em que se pode observar, por exemplo, crianças e adolescentes da cidade de João Câmara/RN que estão perdendo as impressões digitais no trabalho de assar e quebrar castanhas. Nesse processo, a castanha solta um óleo que, para ser limpo, exige, além de água e sabão, água sanitária, o que faz com que a pele dos dedos se desprenda, deixando-os sem as impressões digitais, como mostrou um programa Globo Repórter de 2013. Além disso, há modalidades de trabalho infantil que são extremamente insalubres, como na roça, nas cerâmicas de tijolo ou nas feiras como carregadores. Tudo isso para ajudar nas despesas de casa, deixando de estudar, brincar, perdendo principalmente a condição e o direito de ser criança.

2.3.5 Fatores físicos e mentais

Os fatores físicos e mentais também são limitantes da aprendizagem do aluno, pois alunos com dificuldade de locomoção enfrentam mais dificuldades que alunos que não possuem essas limitações, principalmente quando as escolas não possuem condições de acessibilidade, como rampas para cadeirantes e banheiros adaptados, carteiras acessíveis etc. Quando os fatores são mentais, as dificuldades são muito maiores, visto que muitas escolas ainda não estão preparadas para receber essas crianças em suas salas de aulas regulares, devido principalmente à falta de professores e funcionários qualificados, o que, sem sombra de dúvida, torna-se fator limitante da aprendizagem, principalmente quando eles precisam de cuidados especiais por parte de professores e acompanhantes, tornando esse fator determinante para a aprendizagem de alunos com necessidades especiais, notadamente quando a escola ainda não está inserida na perspectiva inclusiva.

2.3.6 A atuação docente como fator determinante na aprendizagem

Outro fator que pode ser determinante para dificultar ou facilitar a aprendizagem do aluno diz respeito à atuação docente, que é percebida tanto na condução da aula como nas relações o professor com os alunos; esses dois eixos levam inevitavelmente a manifestações expressas ou reprimidas no aluno. De acordo com Mahoney (2000, p. 13, Apud Segundo), o professor e o aluno constituem um par unitário, indivisível quando analisamos o que ocorre em sala de aula. A aprendizagem é o resultado desse encontro. A pergunta a ser feita é: quais comportamentos ocorrem nesse encontro, em quais situações, para termos esse resultado?

Entre os fatores que podem facilitar a aprendizagem do aluno, de acordo com Thatiana Segundo, em sua dissertação de mestrado, *A afetividade no processo de ensino aprendizagem: atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem* (PUC-SP, 2007), estão: propor aulas dinâmicas e descontraídas que despertem o interesse do aluno; tirar dúvidas do aluno; explicar quantas vezes forem necessárias para que haja entendimento por parte do aluno; propor exercícios que proporcionem o entendimento da matéria; estar aberto a perguntas; apresentar linguagem acessível ao aluno; permitir a participação do aluno; desenvolver aulas expositivas; fazer o aluno pensar e levar a sala de aula a constituir-se num grupo.

De acordo com essa professora, o bom professor é aquele que facilita a aprendizagem, é o que sabe conduzir a aula, o que para o aluno significa explicar bem, tornar a aula

interessante, pelo uso de estratégias diferenciadas e atividades dinâmicas; dar mobilidade às aulas, propiciando a participação do aluno, realizando atividades em grupo, trazendo dados atuais relacionados ao conteúdo, propondo exercícios que propiciem o entendimento por parte do aluno, promovendo debates, gincanas, estudos do meio, encontros culturais, tornando o ato de aprender prazeroso por parte do aluno. Muitas experiências de natureza positiva não se restringem somente às relações interpessoais entre professor e aluno, de acordo com Thatiana Segundo (2007), mas “também pela forma como a política pedagógica é planejada e desenvolvida pelo professor”. Nesse sentido, nota-se a importância das decisões pedagógicas assumidas pelo professor desde seu planejamento; ensinar é um ato intencional, e para tal deve se considerar todos os fatores que possam auxiliar o processo ensino-aprendizagem, pois, conforme Leite (2006, p. 25, apud segundo), todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno certamente aumentam as possibilidades de que as relações que estão se constituindo entre eles e os referidos objetos de conhecimento sejam efetivamente positivas.

Percebe-se que essas estratégias de ensino adotadas pelo professor favorecem a aprendizagem, pois possibilitam maior envolvimento do aluno com o objeto do conhecimento. Ao planejar estratégias de ensino diferenciadas para o desenvolvimento do conteúdo, visando motivar e despertar o interesse do aluno, o professor incentiva a atitude positiva do aluno em sala de aula, valorizando a relação do aluno com o conhecimento.

A estrutura do trabalho docente tem por característica uma complexidade própria revelada, entre outras coisas, por relações que vão além do cotidiano da sala de aula. Para Tardif e Lussard (2007), no seu dia a dia profissional o professor tem que respeitar programas e finalidades escolares; assume diferentes papéis diante dos alunos, ora como agente moral, ora como responsável por sua instrução; seu trabalho se firma pelo tempo, pelo ritmo e pela dinâmica do sistema escolar.

De acordo com Cláudia Cibelly Alves Amorim e Ana Maria Lima Monteiro, em seu artigo *Resiliência: fatores que facilitam e dificultam o trabalho docente* (UFPE, s/d), a própria atividade dentro da sala de aula exige diversas habilidades, dentre as quais a de estar atento às especificidades de cada aluno ao mesmo tempo que atende o conjunto como um todo, seguindo padrões gerais. Para elas, além da habilidade mencionada, o professor precisa seguir regras institucionalizadas e burocratizadas impostas pelas relações de poder existentes dentro da organização escolar.

Segundo as autoras, a atividade do professor demanda, ao mesmo tempo, flexibilidade e equilíbrio, uma vez que suas interações com seus alunos têm influência direta das exigências do ambiente organizacional escolar. Além disso, há que se considerar, segundo Amorim e

Monteiro, que a complexidade desse tipo de trabalho vem crescendo com o passar dos anos, devido ao aumento das influências organizacionais. De acordo com essa realidade, o docente apresenta comportamentos que podem indicar sujeição aos controles externos, levando-o muitas vezes a fechar-se em sua sala de aula e focar-se exclusivamente nas relações com os alunos. Tardif e Lassard (2007, apud Amorim; Monteiro) alertam para o perigo dessa postura, uma vez que ela pode propiciar um distanciamento de ações compartilhadas e solidárias entre os professores, limitando a ação profissional a um espaço sem poder político e simbólico sobre a organização escolar.

Ainda sobre a complexidade do exercício docente, Castro (2001) ressalta que o cotidiano escolar impõe ao professor um grande nível de exigências, que o impele a lidar com situações repletas de multidimensionalidade, simultaneidade, imprevisibilidade e imediatividade de eventos e unicidade de respostas a inúmeras situações práticas, constituindo-se, portanto, num sério desafio (Castro, 2001). Além disso, segundo Amorim e Monteiro, o professor precisa atender a uma série de cobranças relacionadas ao novo contexto social, o qual exige desse docente estar atento às novas tecnologias, “a novas formas de relacionar-se, aos conhecimentos que se transformam a cada instante”. Dessa forma, ele precisa refletir sobre suas práticas e reconstruí-las, a fim de adaptar-se a essa realidade.

Diante disso, segundo Amorim e Monteiro, o docente pode vir a desenvolver sentimentos negativos como ansiedade, insegurança, medo de não conseguir alcançar seu objetivo, desejo de abandono, insatisfação, chegando, nos casos mais graves, à síndrome de Burnout.

No Brasil, a deterioração do trabalho escolar tem sido constante e crescente (Sampaio; Marin, 2004). Muitas vezes, a falta de estrutura física e a precarização de matérias não permitem ao docente executar suas atividades de forma satisfatória, causando situações indesejáveis, mal-estar, sentimento de impotência etc. Diante dessas cobranças, o professor se vê sozinho para dar conta de toda a diversidade e a imprevisibilidade existentes no cotidiano escolar, o que exige alto nível de criatividade,

uma vez que precisa buscar maneiras de suprir as necessidades estruturais que o impedem de bom desempenho em sala de aula, muitas vezes levando-o a descontar no aluno suas angústias e frustrações, sem perceber o prejuízo que está causando, principalmente, na aprendizagem desse aluno.

Como se percebe, a falta de apoio influencia diretamente na condição do trabalho docente. Grande contingente de professores encontra-se desmotivado, sobrecarregado e com baixa autoestima por não ter as suas necessidades atendidas na situação de trabalho. Parece

importante a existência de uma nova estrutura que dê os subsídios necessários para que ele possa desempenhar seu papel de educador com maior envolvimento e satisfação. Essa reestruturação, segundo Amorim e Monteiro, depende de uma iniciativa que parta de um contexto macro, com políticas educacionais que visem ao bem-estar do professor, contribuindo, dessa forma, para a criação de ambientes facilitadores que possam incentivar os professores a ter comportamentos mais sensíveis, mais democráticos e facilitadores da aprendizagem no cotidiano escolar.

2.3.7 Comportamentos facilitadores da aprendizagem

Ainda de acordo com Thatiana Segundo os comportamentos do professor que facilitam a aprendizagem são: dirigir atenção ao aluno; preocupar-se com a aprendizagem do aluno; apoiar o aluno; ser exigente, porém humano; ser calmo e paciente; respeitar o ritmo do aluno; gostar do que faz; ser alegre e engraçado; estimular e elogiar o aluno; saber ouvir. Tudo isso mostra que a influência do relacionamento positivo entre professor e aluno em sala de aula demonstra que tão importante quanto planejar uma boa aula é o desenvolvimento dela, ou seja, a interação entre os sujeitos da aprendizagem – professor e aluno, pois a interação com o conhecimento depende também da qualidade das interações entre os sujeitos. O fato de o professor dirigir atenção ao aluno, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, facilita o processo de aprendizagem e otimiza a aceitação do conteúdo por parte do aluno.

Leite (2006) evidencia a importância do papel do outro, nesse caso, o professor, para a constituição da autoestima do aluno, apresentando repercussões afetivas e cognitivas, uma vez que, para o autor, autoestima e desempenho alimentam-se mutuamente. Segundo esse autor,

as relações vivenciadas externamente repercutem internamente através de atos e pensamentos, emoção, sentimento e estados motivacionais, possibilitando, por exemplo, a constituição de sujeitos seguros (ou não), motivados para enfrentar novas situações, e, mesmo, superar desafios e eventuais fracassos (Leite, 2006, p. 40, Apud Segundo).

Pois o fato de o professor gostar do que faz torna-o facilitador do processo de aprendizagem, porque o maior domínio do conteúdo (saber ensinar e “saber conduzir a aula”) é um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Almeida (2006, p. 51, Apud Segundo) diz que, “quando o aluno sente no professor a disponibilidade, o entusiasmo, a sinceridade, mostrando-lhe a beleza do processo de construção do saber, o aluno admira o professor por sua competência”.

Wallon, além de afirmar que a emoção é contagiosa, afirma que a razão tem origem na emoção. Nesse sentido, uma das tarefas do professor é motivar o aluno, despertar o seu interesse, emocioná-lo, afetá-lo para que o cognitivo flua.

2.3.8 A atuação docente que dificulta a aprendizagem do aluno

Para Thatiana Segundo, as formas de o professor conduzir a aula que dificultam a aprendizagem do aluno são: não ter clareza nas explicações; apresentar aulas monótonas; recusar-se a ensinar e falta de comprometimento; não reconhecer, não permitir a produção e a participação do aluno; não esclarecer as dúvidas dos alunos; não corrigir lições; apresentar uma linguagem inadequada e não ter clareza nas explicações. Tais práticas pedagógicas são ineficazes, são um grande obstáculo à aprendizagem do aluno. O fato de o professor não responder ou esclarecer as dúvidas levantadas pelos alunos é entendida eles como sinal de descaso para com eles e para com a sua aprendizagem. Tal falta de comprometimento provoca no aluno atitudes como falta de interesse e desestímulo para aprender.

Perrenoud (2004) diz que o professor precisa de capacitação para se tornar um tradutor do conhecimento e conseguir modificar constantemente sua maneira de explicar até que todos os alunos aprendam. Ao inibir a participação ou a produção/autoria do aluno, o professor conduz a aula como se fosse dele e para ele, perdendo a grande oportunidade de fazer com que o aluno se torne sujeito do processo de ensino aprendizagem. O professor deve se colocar como mediador do conhecimento, ele o representa; nesse sentido, deve sair do lugar do conhecimento para que esse conhecimento possa circular entre todos – alunos e professores. Sobre o compromisso e a competência do professor, Almeida (2005, p. 81, Apud Segundo) diz que,

na relação professor-aluno, é ele (o professor) que acaba selecionando entre os saberes e os materiais culturais disponíveis em dado momento, bem como tornando, ou não, esses saberes efetivamente transmissíveis; é ele que faz a aproximação do aluno com a cultura da sua época. Tanto a seleção de saberes como sua transposição didática aos alunos dependem do compromisso e da competência. [...] E quando o professor transmite uma informação está construindo a inteligência e desenvolvendo a personalidade de seu aluno.

atenção ao aluno ou mostrar indiferença; ser injusto; ser impaciente ou intolerante; desrespeitar o aluno; ser agressivo; expor o aluno a situações vexatórias; não ter pulso, sendo permissivo com os alunos indisciplinados; não dialogar e elevar o tom de voz, tratando o aluno aos gritos são comportamentos que contribuem decisivamente para dificultar a aprendizagem.

Um comportamento desrespeitoso com o aluno é extremamente prejudicial à sua autoestima, prejudicando, decisivamente o seu desempenho em sala de aula e, possivelmente, também na vida. A exposição do aluno, por parte do professor, é uma atitude tremendamente negativa, cria um clima desfavorável à aprendizagem dele, uma vez que cria uma barreira com a figura do professor e com o conhecimento que ele representa, destituindo-os de sua importância, considerando-se principalmente a fase do desenvolvimento cognitivo pela qual o aluno está passando, período em que a afetividade é exigida pelo aluno e o respeito às suas ideias e aceitação pelo grupo, aumentando, conseqüentemente, a distância entre o professor e o aluno, assim como entre o aluno e o objeto de conhecimento. Tudo isso talvez reflita o fato de muitos professores estarem insatisfeitos com a profissão e, por conseguinte, não gostarem do que fazem.

2.3.9 A dimensão cognitiva e afetiva da aprendizagem

No momento em que o professor se mostra intolerante e grosseiro, o aluno se sente ameaçado e pouco à vontade para aprender. Assim, o medo e a vergonha são elementos bloqueadores da aprendizagem à medida que, nesses momentos, a temperatura emocional, segundo Thatiana, se sobrepõe à cognitiva. Sobre a dimensão afetiva sobrepondo-se à cognitiva, Wallon (1995, p. 144, Apud Segundo) diz que,

sempre que prevaleçam novas atitudes afectivas e a emoção correspondente, a imagem perderá sua prevalência, obinubilar-se-á, desaparecerá. É o efeito que se observa habitualmente no adulto: redução da emoção através do controle ou simples tradução intelectual dos seus motivos ou circunstâncias; derrota do raciocínio e das representações objectivas pela emoção.

Nesse sentido, percebe-se o quanto o emocional do professor pode propiciar ou prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, mostrando quão significativo é o fato de o professor conhecer as características da fase do desenvolvimento em que encontra o seu aluno, evitar o confronto e buscar positivar as interações entre eles e deles com o conhecimento, podendo inclusive produzir no aluno uma autoestima negativa expressa por sentimentos de inferioridade, refletindo inevitavelmente em sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, Galvão (2003, p. 85, Apud Segundo) traz suas contribuições sobre o que chama de saber fazer docente: o êxito de um professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria. O conhecimento das funções, características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor as situações do cotidiano

escolar, conseguindo melhor envolvimento dos alunos e com eles, estabelecendo um clima favorável de interações e consequentemente de aprendizagem.

Dessa forma, verifica-se que as dimensões emocionais e cognitivas exercem influência decisiva sobre a aprendizagem do aluno, sendo, portanto, indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Silvanília Maria da Silva Sousa, em seu artigo *aprender – não aprender: os múltiplos fatores que interferem nesse processo*, a aprendizagem atinge todas as pessoas durante toda a vida, mas não é um processo simples. Não há unanimidade quanto aos aspectos considerados mais importantes no processo de aprendizagem, o que justifica a existência de várias teorias para explicá-lo. Apesar das peculiaridades que cada uma dessas teorias possui, existe uma unanimidade entre aquelas que estudam a motivação: o adulto e a criança necessitam ter interesse profundo – motivação – pela aprendizagem para que ela aconteça. De acordo com Pilleti (1999, p. 64, apud Sousa),

Motivar significa predispor o indivíduo para certo comportamento desejável naquele momento. O aluno está motivado para aprender quando está disposto a iniciar e continuar o processo de aprendizagem, quando está interessado em aprender certo assunto, em resolver um dado problema.

Percebe-se, no entanto, que a motivação é a válvula propulsora da aprendizagem. O indivíduo motivado reconhece a importância de aprender algo, sabe sua utilidade e finalidade; o indivíduo aprende com um objetivo. A motivação dá a ele a disposição de fazer-se participante e, portanto, coautor do seu processo de aprendizagem, pois tem a consciência de que essa aprendizagem irá satisfazer as suas necessidades, atuais ou futuras. Vigotsky (1984, p. 111) afirma que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Cabe ao educador a tarefa de procurar despertar no educando o interesse pelo assunto a ser estudado. Para que isso aconteça, o educador deve procurar adaptar-se ao educando, já que um mesmo assunto pode despertar diferentes interesses em virtude das experiências e vivências de cada um.

Sabemos que a escola pública de nível fundamental e médio, em geral, apresenta deficiências. Tais carências passam pela má formação dos professores que nela atuam; pela falta de equipamentos adequados ao ensino, como bibliotecas e laboratórios; pelas más condições de trabalho; pelos baixos salários, que desestimulam os profissionais do ensino básico. Porém percebemos que, apesar de todas essas mazelas e deficiências, nos últimos anos

a educação vem sendo vista como setor fundamental para o desenvolvimento do país e dos indivíduos. Entendemos que a realidade da educação no Brasil é considerada precária e que os governos, em todas as esferas, têm se negado a investir em uma educação de qualidade, principalmente na melhoria das condições de trabalho dos professores e também na sua qualificação, continuada ou permanente em serviço; dessa forma, o que se tem é uma educação de má qualidade, com docentes mal remunerados e alunos com defasagens nos conteúdos curriculares, defasagem de aprendizagem e a convivência do país com os altos índices de evasão, repetência e reprovação escolar. Porém, como educadores, principalmente da escola pública, temos de ter sempre presente que, depende única e exclusivamente de nós mesmos a competência para mudar todo esse cenário, para poder fazer a diferença, principalmente no que diz respeito a dar as devidas condições para que, apesar de todas as dificuldades, nossos alunos possam aprender com qualidade, de maneira significativa, contribuindo para que eles se tornem sujeitos do processo ensinar-aprender.

2.4 A importância da relação família e escola no processo de ensino aprendizagem

A escola e a família, assim como outras instituições, vêm passando por profundas transformações ao longo da história. Estas mudanças acabam por interferir na estrutura familiar e na dinâmica escolar de forma que a família, em vista das circunstâncias, entre elas o fato de as mães e/ou responsáveis terem de trabalhar para ajudar no sustento da casa, tem transferido para a escola algumas tarefas educativas que deveriam ser suas.

No interior de nossa própria cultura, sem sair de nossa própria cidade nem de nosso próprio bairro, um belo dia observamos nosso ambiente e nos damos conta de que tudo mudou tanto que mal somos capazes de saber como as coisas funcionam. Sentimo-nos, então, desorientados como se tivéssemos viajado para uma sociedade estranha e distante, mas sem esperança de voltar a recuperar aquele ambiente conhecido no qual sabíamos nos arranjar sem problemas. (ESTEVES, 2004, p. 24).

Desta forma, percebe-se que, tendo em vista todas as mudanças ocorridas na família ao longo da história em função de diversos fatores, entre eles a emancipação feminina, que os papéis da escola foram ampliados para dar conta das novas demandas da família e da sociedade. Negar este fato é agir fora da realidade, pois as mudanças na família além de afetar a sociedade como um todo, afeta também a educação dos filhos refletindo indiscutivelmente sobre as

atividades desenvolvidas pela escola. Pensando nisso, utilizou-se para este trabalho uma metodologia de pesquisa e intervenção voltada ao fortalecimento dos laços de aproximação entre a escola e a família, almejando uma parceria que crie uma atmosfera favorável ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesses dois ambientes socializadores e educacionais. Como bem diz PIAGET:

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 chegase até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (2007, p.50)

Sendo assim, essa relação deve ter como ponto de partida a própria escola, visto que os pais têm pouco ou nenhum conhecimento sobre características de desenvolvimento cognitivo, psíquico e tão pouco, entendem como se dá a aprendizagem, por isso a dificuldade em participar da vida dos filhos. Em uma de nossas reuniões, uma das mães presentes disse:

“Gostaria que a senhora ou algum dos professores conversasse com meu filho que está dando muito trabalho, vocês sabem muito mais do que eu, vocês são especialistas e eu tenho muito pouco estudo, e não estou sabendo como lidar com ele.” (M. C. S).

Portanto, o papel que a escola possui na construção dessa parceria é fundamental, devendo considerar a necessidade da família, levando-as a vivenciar situações que lhes possibilitem se sentirem participantes ativos nessa parceria. Vale ainda ressaltar que escola e família precisam se unir e juntas procurar entender o que é Família, o que é Escola, como eram vistas estas anteriormente e como são vistas hoje, e ainda o que é desenvolvimento humano e aprendizagem, como a criança aprende etc., pois como diz Arroyo os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando 7 questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando. (ARROYO, 2000, p. 166.)

Percebe-se desta forma que a interação família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno. Nesse sentido, faz-se necessário retomar algumas questões no que se refere à escola e à família tais como: suas

estruturas e suas formas de relacionamentos, visto que, a relação entre ambas tem sido destacada como de extrema importância no processo educativo das crianças.

Como suporte teórico para sustentar a pesquisa sobre a importância da relação família/escola para o desempenho escolar das crianças de 5ª série do Ensino Fundamental, fez-se necessário versar sobre alguns aspectos diretamente ligados a essas questões.

Primeiramente, recorreu-se à lei. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal,

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

A experiência escolar tem mostrado que a participação dos pais é de fundamental importância para o bom desempenho escolar e social das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º discorre:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar também é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que no seu artigo 1º traz o seguinte discurso:

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

Embora a legislação seja clara e forneça todo o embasamento legal no que tange à inclusão familiar no contexto escolar, isso não tem sido suficiente para superar o grande atraso do sistema educacional – uma das questões cruciais de educação de sociedades contemporâneas – que perseguem um sistema que assegure a otimização de uma tarefa essencial em suas destinações históricas. (NOGUEIRA, 2002).

MARCHESI (2004) nos diz que a educação não é uma tarefa que a escola possa realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições e, a nosso ver, a família é a instituição que mais perto se encontra da escola. Sendo assim se levarmos em consideração que Família e Escola buscam atingir os mesmos objetivos, devem elas comungar os mesmos ideais para que possam

vir a superar dificuldades e conflitos que diariamente angustiam os profissionais da escola e também os próprios alunos e suas famílias.

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (REIS, 2007, p. 6)

Portanto, uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo, o aluno. A escola deve também exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social às crianças. Pois,

[...] se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos. (PIAGET, 2007, p. 50)

É importante que a família esteja engajada no processo ensino aprendizagem. Isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio da criança com a família é muito maior do que o convívio com a escola. Na 5ª série isto se torna ainda mais necessário, pois, o processo de transição pelo qual a criança passa ao sair da 4ª série, pode causar dificuldades no desempenho escolar.

2.4.1 O processo ensino-aprendizagem

Estudos têm mostrado que o ser humano durante toda sua vida tem sido influenciado pelo meio em que vive e, sendo assim, fatores sociais, econômicos e culturais têm contribuído para o seu desenvolvimento. Desta forma entende-se que, assim como o desenvolvimento, a aprendizagem acontece sob a influência de muitos fatores, entre eles, ambientais, familiares, psicológicos, etc.

Entre os estudiosos do desenvolvimento e do processo ensino aprendizagem encontramos Piaget e Vygotsky, que em seus estudos revelam como os indivíduos pensam e se comportam nas diferentes fases da vida. Embora as diferenças entre eles pareçam ser muitas, ambos comungam de pontos de vistas semelhantes. Tanto Piaget quanto Vygotsky defendem a

ideia de que a criança não é um adulto em miniatura.” Procuram sempre o homem na criança sem pensar no que ela é antes de ser homem”. (ROUSSEAU, 1999). Piaget e Vygotsky viram o desenvolvimento da criança como participativa, não acontece de maneira automática, portanto, o processo de aprendizagem não é estático, muito menos mecânico, é ativo. É um processo contínuo que ocorre durante toda a vida do indivíduo.

” Vivendo e aprendendo” se levamos em consideração a sabedoria popular. Refletir sobre desenvolvimento e aprendizagem se faz necessário, pois existem muitos pontos a serem pensados no que se refere ao ato de aprender. Gagné define a aprendizagem como sendo suma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retida e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento. (GAGNÉ, 1974, p. 3)

Portanto, aprendizagem é um processo de mudança de comportamento adquirida através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Piaget diz que o indivíduo está constantemente interagindo com o meio ambiente e dessa interação resulta uma mudança contínua, a qual ele denomina adaptação. O processo de adaptação se constitui por dois outros processos: assimilação e acomodação.

A assimilação se refere à apropriação de conhecimentos e habilidades. A acomodação reorganiza e modifica os esquemas assimilados anteriormente ajustando-os a cada nova experiência. Enquanto Piaget se interessava em como se constrói o conhecimento e como essa construção ocorre na mente do indivíduo, Vygotsky estava interessado em como fatores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual, valorizando sempre o papel do ambiente social para o desenvolvimento e a aprendizagem. Piaget, como já foi dito, coloca que a aprendizagem se dá através da interação do indivíduo com os outros objetos da realidade e que esta relação vai gerar o desenvolvimento dos esquemas mentais. Vygotsky destaca ainda o conceito de mediação no processo de aprendizagem das crianças realizado sempre por um adulto. A mediação de Vygotsky está relacionada a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, a criança precisa ser mediada por alguém, para que pouco a pouco consiga resolver seus problemas de modo independente, chegando assim ao nível de desenvolvimento real. (NDR). Assim, a aprendizagem pode ser encarada como um processo dinâmico, no qual o aluno joga em um papel ativo, em constante interação com o ambiente com o grupo no qual está inserido. (FONSECA, 1995, p. 90).

Como já foi dito, uma diversidade de fatores interfere no processo de desenvolvimento e também na aprendizagem, o que resulta num baixo rendimento escolar. Entretanto, neste estudo, objetivou-se destacar a influência dos fatores ambientais, visto que, percebe-se o ambiente familiar como forte influência para o desenvolvimento e aprendizado escolar, assim

como a escola exerce papel fundamental para o desenvolvimento intelectual e social do aluno. Concordamos que aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro que se expressa diante de uma situação-problema, sob a forma de mudanças de comportamento em função de experiências. (ASSUNÇÃO/COELHO, 1989, p. 11).

Desse modo, o ambiente escolar e familiar no qual o aluno está inserido pode vir a acarretar um mau desempenho escolar seja por falta de estímulos, incentivo ou condições de ensino. Portanto, quando se fala em desempenho escolar, o ambiente familiar não deve ser relegado a segundo plano, mesmo quando se trata da educação formal, função considerada especificamente da escola, pois como se sabe o aprendizado tem início muito antes da vida escolar e sabe-se também que ao chegar à escola, a criança já traz consigo uma considerável gama de conhecimentos, embora diferenciados em função do meio no qual vive.

De acordo com Piaget (1984) e Vygotsky (1998): [...] a aprendizagem é resultado da interação do indivíduo com o outro, considerando-se a maturação 11 biológica, a bagagem cultural e a nova situação que se apresenta. Portanto, existem diferenças individuais que precisam ser levadas em consideração quando se trata de aprendizagem escolar, pois, esta é um processo pessoal, individual que depende de múltiplos fatores.

Lembrando CORRÊA, (2001) as diferenças no aprender dizem respeito à hereditariedade, ao gênero, à cultura e ao ritmo no processo de aprendizagem. Percebe-se então, que experiências familiares aliadas ao trabalho escolar resultam numa melhora eficaz em relação ao nível de aprendizagem e conseqüentemente do rendimento escolar, pois, fica claro no discurso diário dos professores que os alunos que recebem atenção significativa por parte da família, tendem a apresentar um melhor rendimento escolar, ao passo que aqueles que não recebem atenção adequada apresentam quase sempre desempenho escolar abaixo do esperado. Foi o que se observou nesta 5ª série. Quando a família passou a frequentar a escola e relacionar-se melhor com seus filhos e com os professores, estes mostraram uma melhora sensível em seus rendimentos. Delors observa:

Os meios de vida, de estudos, por onde circulam os aprendizes são tão importantes quanto às atividades educacionais que abrigam. Sua influência deve-se ao fato de que eles são desigualmente motivadores, diferentemente estimulantes e mais ou menos propícios a aprendizagens significativas. A cultura da instituição, da família e da sociedade é igualmente um fator de ensino. (DELORS, 2005, p. 196)

Convém ressaltar ainda que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança segundo Vygotsky (1998) se dão a partir de princípios fundamentais como: o indivíduo tem que estar pronto para aprender; o desenvolvimento leva a aprendizagem e vice-versa; desenvolvimento e

aprendizagem são simultâneos. Questionando a ligação estreita entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky nos mostra a capacidade do ser humano em entender e utilizar linguagens, descartando o fato de que inteligência é resultado daquilo que já foi aprendido anteriormente.

Considerando o que aqui foi exposto, pensa-se que o desenvolvimento e ensino aprendizagem deveriam fazer parte do conhecimento de todo profissional da educação, visto que, são propostas altamente desafiadoras as quais implicam um 12 trabalho amplo de todos. Neste contexto os inúmeros fatores que desencadeiam o baixo desempenho escolar, isto é, todos os professores, especialmente, aqueles que assumem as 5ª séries, deveriam ter um mínimo de conhecimento sobre como se dá o desenvolvimento humano e como acontece a aprendizagem nas crianças desta faixa etária. Importante também que os pais sejam esclarecidos sobre estas questões, visto que, também são educadores.

2.4.2 A família

A Família é vista como a base da sociedade, porém diante das mudanças econômicas, políticas e, sobretudo sociais, vê-se a instituição familiar estruturada de forma totalmente diferente de anos atrás. O antigo padrão familiar, antes constituído de pai, mãe e filhos e outros membros, cujo comando centrava-se no patriarca e/ou matriarca, deixa de existir e em seu lugar surgem novas composições familiares. Ou seja, famílias constituídas sob as mais variadas formas, desde as mais simples, formadas apenas por pais e filhos, outras formadas por casais oriundos de outros relacionamentos, até famílias compostas por homossexuais e famílias apenas composta por avós e netos, o que não significa que estas novas formações não possam ser consideradas famílias. Constituídas de forma diferente, mas famílias.

Além disso, os atropelos da vida moderna que acarretam a falta de tempo dos pais para uma boa convivência com os filhos, a velocidade com que essas transformações têm ocorrido, além do grande número de separações e divórcios, dificultam para as famílias oferecer o que costumamos chamar de “educação de berço”. Essas mudanças e o aumento da expectativa de vida, a diminuição do índice de mortalidade, o aumento de mulheres ingressando no mundo do trabalho, além do aumento das separações e divórcios, anteriormente citados, foram algumas das heranças deixadas pelo século XX. Em consequência disso, a família contemporânea, assim

como a instituição do casamento parece estar vivenciando uma grande mudança. E, em decorrência, percebe-se um aumento considerável de pequenas famílias chefiadas por jovens esposas tentando se firmar financeiramente.

Ao comentar as mudanças ocorridas na estrutura familiar ROMANELLI diz:

“Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundam em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias”. (2005, p. 77)

Cabe aqui ressaltar que a constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 5º, caput e inciso 1º, declara a igualdade entre o homem e a mulher; no artigo 226, parágrafo 3º e 4º reconhece na família a relação proveniente de uma união estável e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; e, ainda no artigo 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção. O Código Civil Brasileiro em vigor desde 11 de janeiro de 2003, considera qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam, mudando assim o conceito de família, até então considerado ideal.

Sendo assim, a Constituição de 1988 destaca-se como um marco na evolução sobre o conceito de família e de acordo com GENOFRE, (1997). “... o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua”.

Como já foi dito, as mudanças sócio-políticas-econômicas das últimas décadas vêm influenciando na dinâmica e na estrutura familiar, acarretando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Diante disso, não se pode falar em família, mas sim famílias, devido à diversidade de relações existentes em nossa sociedade.

Apesar dos diferentes arranjos familiares que se sucederam e conviveram simultaneamente ao longo da história, a família ainda se constitui com a mesma finalidade: preservar a união monogâmica baseada em princípios éticos onde o respeito ao outro é uma condição indispensável. Por outro lado, mudanças serão sempre bem vindas, principalmente quando surgem para fortalecer ainda mais a instituição familiar, base do indivíduo na vida social, embora a família tenha deixado de ter apenas um modelo para se dividir em inúmeros modelos. A partir do trabalho realizado com a turma em questão pudemos constatar estes diferentes arranjos familiares e as dificuldades encontradas na harmonização desta nova formação. Constatou-se, porém que apesar dessas diferenças e dificuldades, a necessidade dos responsáveis (pais, avós, tios, padrastos, etc.) em dividir a educação de seus filhos. Nesse

sentido estabelecer um diálogo entre a escola e a família é fundamental, considerando que por 14 maiores que sejam as modificações na constituição familiar, esta, como relata (ACKERMAM, 1980 p. 29), “permanece como unidade básica de crescimento e experiência, desempenho ou falha”. E ainda como esclarecem CAMPOS/ CARVALHO (1983):

“a palavra família, na sociedade ocidental contemporânea tem ainda para a maioria das pessoas, conotação altamente impregnada de carga afetiva. Os apologistas do ambiente da família como ideal para a educação dos filhos, geralmente evidenciam o calor materno e o amor como contribuição para o estabelecimento do elo afetivo mãe filho, inexistente no caso de crianças institucionalizadas.” (p.19)

Por conseguinte, as mudanças nas configurações familiares nos remetem a entender as famílias nos dias de hoje com vínculos mais significativos, priorizando os laços de afetividade que une os seus componentes e não mais a união através da celebração do casamento monogâmico ou do simples envolvimento de caráter sexual. A Constituição hoje exige respeito à dignidade humana, considerando os laços afetivos condicionantes para a constituição familiar, independente de carga genética.

2.4.3 A função da família

A família se modifica através da história, mas continua sendo um sistema de vínculos afetivos onde se dá todo o processo de humanização do indivíduo. Um ambiente familiar estável e afetivo parece contribuir de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança. Um lar deficiente, mal estruturado social e economicamente, tende a favorecer o mau desempenho escolar das crianças. Sabe-se que, quando algo não vai bem ao ambiente familiar, o escolar será também de certa forma afetado. Desta forma, percebe-se que a grande maioria das dificuldades apresentadas pelas crianças é proveniente de problemas familiares. Isso ficou claro, quando das conversas com os pais e seus filhos no decorrer de nosso trabalho.

“Por falta de um contato mais próximo e afetivo, surgem as condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar”. (MALDONADO, 1997, p. 11).

Percebe-se desta forma que a família possui papel decisivo na educação formal e informal, pois, além de refletir os problemas da sociedade, absorve valores 15 éticos e

humanitários e aprofunda os laços de solidariedade. Portanto, é indispensável à participação da família na vida escolar dos filhos, pois crianças que percebem que seus pais e/ou responsáveis estão acompanhando de perto tudo o que está acontecendo, que estão verificando o rendimento escolar – perguntando como foram as aulas, questionando as tarefas etc. – tendem a se sentir mais segura e, em consequência dessas atitudes por parte da família, apresentam melhor desempenho nas atividades escolares. Sendo assim, é indispensável que a família esteja em harmonia com a instituição, uma vez que a relação harmoniosa só pode enriquecer e facilitar o desempenho educacional das crianças. ESTEVES (1999) assegura que a família renunciou às suas responsabilidades no âmbito educativo, passando a exigir que a escola ocupe o vazio que eles não podem preencher. Sendo assim, o que se vê hoje são crianças chegando à escola e desenvolvendo suas atividades escolares sem qualquer apoio familiar.

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou. (TEDESCO, 2002, p. 36).

Diante da colocação acima, entende-se que a família deve, portanto, se esforçar para estar mais presente em todos os momentos da vida de seus filhos, inclusive da vida escolar. No entanto, esta presença implica envolvimento, comprometimento e colaboração. O papel dos pais, portanto, é dar continuidade ao trabalho da escola, criando condições para que seus filhos tenham sucesso tanto na sala de aula como na vida.

2.4.4 A família e o desempenho escolar

O ambiente familiar, bem como suas relações com o aprendizado escolar revela-se um campo pouco explorado, porém muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como vimos a legislação estabelece que a família deva desempenhar papel educacional e não incumbir apenas à escola a função de educar, art. 205 – Constituição Federal.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a família é fundamental na formação de qualquer indivíduo, culturalmente, socialmente, como cidadão e como ser humano, visto que, todo mundo faz parte da mais velha das instituições que é a família. Porém, ao tratarmos da família relacionando-a com a escola, faz-se necessário um estudo sobre o panorama familiar atual, não

esquecendo que a família através dos tempos vem passando por um profundo processo de transformação. A família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos como a escola e o trabalho. (EVANGELISTA; GOMES, 2003, p.203)

E como nos diz PRADO (1981) a família não é um simples fenômeno natural, mas pelo contrário, é uma instituição social que varia no tempo e apresenta formas e finalidades diferentes dependendo do grupo social em que esteja.

Ao analisarmos a história brasileira, pode-se perceber que as famílias se constituíram através das circunstâncias econômicas, culturais e políticas. E, hoje as circunstâncias são outras e, claro as famílias são outras, em função dessas novas circunstâncias, já abordadas neste trabalho. Porém, a importância da família no desempenho escolar das crianças continua sendo imprescindível, como pudemos verificar quando da implementação de nosso projeto.

2.4.5 A escola

As mudanças pelas quais a sociedade tem passado atualmente em decorrência de aceleradas informações, os grandes avanços tecnológicos e tantos outros fatores já mencionados no decorrer deste estudo, tem repercutido na estrutura da família e consequentemente da escola. Portanto, faz-se necessário também voltar 17 nossa atenção para a escola que, apesar das mudanças, continua exercendo a função de transmitir conhecimentos científicos.

Entretanto, a escola tem encontrado dificuldades em assimilar as mudanças sociais e familiares e incorporar as novas tarefas que a ela têm sido delegadas, embora isso não seja um processo recente. No entanto, a escola precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, pois tanto a família quanto a sociedade voltam seus olhares exigentes sobre ela. A escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes.

Na verdade, encontrar formas de interagir com as famílias e comunidade de modo a favorecer um trabalho conveniente e propício a todos se constitui num grande desafio para a escola. Diante dessas premissas, percebe-se que o papel da escola supera a condição de mera transmissora de conhecimentos. Lembrando SYMANSKY (2001), o papel da escola na contribuição do sujeito, quer em seu desenvolvimento pessoal ou emocional é primordial.

Sendo assim, faz-se necessário que a escola repense sua prática pedagógica para melhor atender a singularidade de seus alunos, o que a obriga a uma parceria com a família, de forma a atingir seus objetivos educativos. É importante que a escola busque estreitar suas relações com a família em nome do bem estar do aluno. Ficou claro durante a implementação do projeto que, para maior fluência desses objetivos, a escola necessita da participação efetiva da família. Por outro lado, a família também se sente mais segura quando é orientada mais de perto pelos profissionais da escola. A exemplo disso, nos disse um pai: saber que os professores tem essa preocupação com minha filha, me deixa mais tranquilo e me estimula a estar mais presente na vida dela, tanto em casa como na escola. (M. P. S.)

As responsabilidades da escola hoje vão além de simples transmissora de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Tem como tarefa árdua, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e realizada, além de formar o profissional, contribuindo assim para melhoria da sociedade em questão. Como afirma TORRES: [...] uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania vivendo como profissional e cidadão. (TORRES, 2008. p. 29). O que quer dizer que a escola tem como função social democratizar conhecimentos e formar cidadãos participativos e atuantes.

2.4.6 A importância da relação família/escola

A escola é um espaço de aprendizado em que são produzidos os conhecimentos, tanto para cumprir as exigências que são julgadas necessárias para educação formal, quanto aqueles conhecimentos que serão usados durante toda a vida. Assim como os valores produzidos na escola são levados para casa, valores produzidos em casa serão levados para a escola. Em consequência disso, nota-se que a educação formal regida pelas políticas públicas educacionais, molda seus alunos para fins específicos de acordo com as necessidades da sociedade. Paulo Freire traduz bem esta ação, e a define como “Educação Bancária”: “Daí que a educação bancária, que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos.” (FREIRE, 1970, p.35). Diz ainda: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.21).

A escola que tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nem sempre consegue produzir os conhecimentos para o desenvolvimento pleno de um cidadão capaz de resolver seus desafios vindouros. Com o propósito de proteger e promover o bem estar do menor, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), prioriza a responsabilidade

dos pais pela educação das crianças, ao dispor em seu artigo 22 que aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Para Polonia e Dessen, (2005, p.304) no que se diz respeito aos pais, a socialização da criança é um de seus principais papéis, é através do ensino da língua materna que seus filhos serão inclusos no mundo cultural; na convivência em grupo conhecendo símbolos e regras; e na educação geral com a participação da escola. Porém, ao passo que evolui, a sociedade transfere paulatinamente a responsabilidade de educar da família para o estado. A escola acaba tomando para si, mesmo que involuntariamente, a responsabilidade de educar de maneira totalitária seus alunos sem a participação da família. Para Bógus (2007, p.501), a mãe que por falta de renda, ou por trabalhar fora de casa, não tem disponibilidade de cuidar de seu filho, transfere os cuidados de saúde e educação para os profissionais da creche.

No interior de nossa própria cultura, sem sair de nossa própria cidade nem de nosso próprio bairro, um belo dia observamos nosso ambiente e nos damos conta de que tudo mudou tanto que mal somos capazes de saber como as coisas funcionam. Sentimo-nos, então, desorientados como se tivéssemos viajado para uma sociedade estranha e distante, mas sem esperança de voltar a recuperar aquele ambiente conhecido no qual sabíamos nos arranjar sem problemas. (ESTEVEZ, 2004, p. 24).

Este abismo formado entre a família e a escola, reflete no aluno a sensação de viver em dois mundos desconectados. O professor assume, mesmo que involuntariamente, o papel destinado aos pais. A falta de diálogo entre o professor e os pais, compromete o desenvolvimento do aluno, que se confunde nas referências de papéis, de acordo com Piaget:

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 chegase até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50)

Há muita reclamação de professores que sempre lembram que nas reuniões marcadas com os pais, estes alegam a impossibilidade de estarem presentes. Segundo Silva “percebemos que em qualquer conversa informal com os professores, a família vem à baila geralmente como vilã pelas mazelas vividas no cotidiano escolar.” (SILVA, 2003, p.187). Desta forma, é necessário que fique bem definido qual é o papel da escola e da família na vida escolar dos alunos, é certo que ambas as instituições têm o papel de cuidar e educar, porém com diferentes funções específicas que tendem a se completar. Para Bhering e Nez (2002, p.64), existem

diferenças entre as obrigações da escola e da família, bem como objetivos comuns, e responsabilidades que dizem respeito à socialização, e a educação dos alunos.

O presente trabalho aborda a importância de que relações bem construídas entre a família e a escola podem trazer resultados positivos não apenas na vida do aluno, mas de toda a comunidade. Uma proximidade bem sucedida permitirá que família e escola conheçam suas realidades e limitações e busquem soluções que beneficiarão o processo educativo dos alunos. Para Arroyo:

Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando. (ARROYO, 2000, p. 166).

Escola e família são instituições distintas, porém com funções complementares no processo de ensino aprendizagem do aluno, uma funciona com o auxílio da outra. Segundo López (2002, p.77), para ter o conhecimento do processo educativo dos filhos, os pais devem ter um constante contato com os professores, tal conhecimento tornará mais eficaz e adequado à atuação escolar, no que se pretende desenvolver como parte do projeto educacional da escola. Para Castro e Regattieri (2009, p.13), é impossível compreender o aluno, sem considerar o contexto familiar que o mesmo está inserido, de igual modo é impossível dizer quem é o aluno sem conhecer suas circunstâncias sociais. Em nossa sociedade, a educação das crianças e dos adolescentes fica a cargo da família e da escola, estas são vistas como instituições socializadoras.

Em consequência disso, a relação da escola com a família, deve ser um tema sempre presente nas articulações que buscam o sucesso na vida educacional do aluno.

Polonia e Dessen, afirma que:

Conhecer os processos que permeiam os dois contextos e suas inter-relações possibilitaria uma visão mais dinâmica do processo educacional e, certamente, intervenções mais precisas e efetivas, e uma ampla discussão de modelos de articulação entre esses dois agentes educacionais, considerando as condições brasileiras. (POLONIA; DESSEN, 2005, p.310).

2.4.7 Considerações sobre a família no decorrer dos tempos.

A família é a mais importante instituição e estrutura da sociedade, é um âmbito importante na preparação das futuras gerações nas relações sociais, é na família que as pessoas aprendem a ver o mundo com os olhos da verdade. A origem da palavra “família” deriva do

latim “famulus”, cujo significado é escravo ou servo. Para Osório (1996, p.24), as origens da instituição família, remontam aos ancestrais da espécie humana e se confundem com a trajetória da evolução. A organização da família não é exclusividade da espécie humana, é encontrada em outras espécies animais tanto de vertebrados, como de invertebrados. Tanto na espécie humana, quanto entre os outros animais, existem formas distintas de organização familiar. Existem famílias nas quais após o acasalamento a prole é cuidada apenas por um genitor, normalmente pela fêmea, podendo também ficar aos cuidados do macho, como ocorre em algumas espécies de peixe.

Para Ariès (1978, p.225)” A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança”. De acordo com este autor (1978, p.226), as crianças do século XV viviam com outras famílias como aprendizes, era hábito entregar a criança às famílias estranhas para serem servos. A educação se fazia em sua totalidade através da aprendizagem direta e era transmitida de uma geração para outra. A prática ocorria não apenas com famílias menos afortunadas, eram raras as exceções. Era comum acreditar que essa prática traria boas maneiras às crianças. Ariès (1978, p.273) relata que no período da Idade Média, não havia intimidade familiar, adultos, crianças, senhores e criados viviam misturadas umas com as outras, em casas permanentemente abertas às indiscrições dos visitantes.

As grandes mudanças nos campos da cultura, economia e política, possibilitam o surgimento de uma sociedade moderna, que afeta significativamente os aspectos da existência pessoal e social. A família absorve fortemente essas mudanças, tornando-se a grande referência para seus membros. De acordo com Ariès:

A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. A mesma correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: agora os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida. (ARIÈS, 1978, p. 278)

No Brasil, a Constituição de 1988, aborda a questão da família reconhecendo um novo conceito da instituição. Declara a união estável entre homem e mulher e reconhece a comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes como um núcleo familiar. A constituição reconhece que direitos e deveres referentes à sociedade conjugal devem ser exercidos igualmente.

Art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL).

A família vem sofrendo evidentes mudanças que têm interferido em sua estrutura e dinâmica, segundo Pereira (1995, p.135), estas mudanças estão trazendo um novo padrão de organização.

[...] Queda da taxa de fecundidade, devido ao acesso aos métodos contraceptivos e de esterilização [...] tendência de envelhecimento populacional [...] declínio do número de casamentos e aumento da dissolução dos vínculos matrimoniais constituídos, com crescimento das taxas de pessoas vivendo sozinhas [...] aumento do número de famílias chefiadas por uma só pessoa, principalmente por mulheres, que trabalham fora e têm menos tempo para cuidar da casa e dos filhos (PEREIRA, 1995, p. 135).

Para Polonia e Dessen, (2005, p.304), a família é uma das instituições fundamentais que emergem no desencadear dos processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento social, intelectual e físico.

2.4.8 Considerações sobre a escola no decorrer dos tempos

O termo “escola” descende do latim “schola”, entre suas significâncias quer dizer descanso, folga, era entendido como o momento ócio onde as pessoas poderiam conversar sobre os mais diversos assuntos, com o tempo acabou tomando o significado de lugar onde se estuda. Segundo Ribeiro (1987, p.19) foi com a chegada dos jesuítas, liderados por Manuel da Nóbrega ao Brasil em 1549, que se iniciou a fase jesuíta de escolarização colonial. O objetivo da missão era a conversão dos índios à fé católica através da catequese e da instrução. A domesticação do índio não o faria apenas mão de obra escrava, mas o destituiria de sua cultura. Freire explica:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1970, p.16)

Ribeiro (1987, p.22) afirma que, com o desenvolvimento da colônia, surgiu uma classe formada pela nobreza e pela burguesia, como os jesuítas eram os únicos educadores de profissão, o sistema educacional elaborado por Manoel de Nóbrega com a finalidade de atingir os índios, precisaria ser modificado e ampliado para atender as novas demandas. Ainda, de acordo com Ribeiro (1987, p.25) a educação jesuíta preparava índios, negros e mestiços para os trabalhos manuais; a educação feminina limitava-se a prendas domésticas e boas maneiras;

e a elite era preparada para o trabalho intelectual. Para Aries (1978, p.192) a condição social determinava o tipo ideal de educação, sem dúvida as famílias burguesas e a nobreza, representavam o núcleo principal da população escolar.

Apesar das constantes transformações ocorridas ao longo dos séculos, a educação escolar sempre serviu aos interesses e as necessidades do poder capitalista, determinando o quê e quem deve aprender. Freire diz:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. Poderá dizer-se que casos como estes já não sucedem nas escolas brasileiras. Se realmente estes não ocorrem, continua, contudo, preponderantemente, o caráter narrador que estamos criticando. (FREIRE, 1970, p.33)

Castro e Regattiere (2009, p.20) afirmam que, somente em 1889, com a instituição da República, surge, no Brasil, a escola como conhecemos hoje, uma escola contemporânea, marcada pelo ideário da civilização e do progresso para todos, uma escola considerada fundamental para a construção da sociedade. Para Freire (1996, p.21) a sala de aula é um espaço onde alunos devem ter a liberdade para fazer suas indagações e despertarem suas curiosidades, e o professor ensinar ao invés de transferir conhecimento.

A Constituição de 1988, em seu Art.205, estabelece que a educação é direito de todos, cabendo ao Estado e a família esta obrigação. A sociedade participará promovendo e incentivando o pleno desenvolvimento da pessoa; sua qualificação para o trabalho e o exercício de sua cidadania. O Art. 206 garante que o ensino será ministrado com princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

2.4.8.1. A falta de envolvimento entre família e escola

2.4.8.2 A culpa é da família?

De acordo com Ariès (1978, p.225), a família ao longo da história mudou significativamente a sua relação com os filhos, nutriu-se uma necessidade de intimidade e uma preocupação maior com a educação. Conforme o autor, tal preocupação levou a aprendizagem tradicional, a ser substituída pelo aprendizado na escola. Aos pais ou responsáveis coube a responsabilidade de matricular seus filhos na rede regular de ensino, essa determinação foi regulamentada em lei pela LDB de 1996 em seu Art. 6º.

As necessidades impostas pela sociedade à família, a levou na busca às instituições capazes de auxiliá-la nos cuidados com seus filhos. Para (Bhering e Nez, 2002, p.68), a creche surge com a proposta de resolver grande parte dos problemas causados pela necessidade de falta de tempo dos pais nos cuidados com seus filhos. A creche é vista pela maioria das famílias como uma solução e alternativa para sua sobrevivência. Bhering e Nez afirmam:

Fazendo uma analogia com a prática assistencialista: a creche, por ser uma iniciativa voluntária, “doa” um serviço (aos pais) cuidando e guardando as crianças. Desta forma, a família continua na posição de ‘necessitado’ que recebe (numa postura passiva) e precisa (incondicionalmente) deste donativo (os serviços oferecidos pela creche) sem questionar (ou avaliar) se o que está sendo oferecido responde as suas expectativas, as de seus filhos (desenvolvimento integral) de modo a perceber o que e como ele se desenvolve e suas necessidades. (BHERING; NEZ, 2002, p.68)

Segundo Castro e Regattieri (2009, p.28), por conta de uma longa história de emancipação da família, esta passou a ser o foco de sistema educativo. Se por um lado as crianças foram deslocadas da periferia para o centro da família, a educação dos filhos necessitou de auxílio de outras instituições. Para Osório (1996, p.21) a sociedade dita as regras e influencia a família, os pais influenciam os filhos, e o comportamento dos filhos é condicionado as atitudes dos pais.

Para Castro e Regattieri (2009, p.31), ocorreu uma transferência das funções educativas da esfera familiar para a estatal. Nessa transferência, o saber familiar, principalmente das famílias menos favorecidas, tornou-se desqualificado. As funções educativas adotaram uma conotação profissional, a responsabilidade da família precisou ser revista e reorganizada. A escola foi inserida nas funções educativas.

Osório (1996, p.81) afirma que existe a necessidade de definir bem o papel dos pais na vida educacional de seus filhos. A participação da escola não isenta os pais nas obrigações sociais com seus filhos. Ainda, segundo o autor, “Não se deve delegar à escola tarefas que continuam sendo da família. Cabe a esta oferecer a criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade” (1996, p.82).

Castro e Regattieri (2009, p.32), citam que os pais com longas jornadas de trabalho; pouca escolarização e pouco tempo para acompanhar a vida escolar de seus filhos, não conseguem sequer ajudá-los nas tarefas das lições de casa trazidas da escola. Esse fato como exemplo mostra que a tentativa de divisão de responsabilidades oferecida pela escola, se torna eficaz.

2.4.8.3 A culpa é da escola?

Segundo Piaget (2007, p.35) a educação é um direito, e a forma social de atingir os melhores processos de formação é através da escola. Conforme o autor a educação é uma só, desde o nascimento até o final da adolescência. Esta constitui um dos dois fundamentais fatores necessários à formação moral e intelectual, cabendo à escola uma parte significativa na responsabilidade referente ao fracasso ou ao sucesso do indivíduo em sua adaptação à vida social, e na realização de suas próprias possibilidades.

Castro e Regattieri (2009, p.30) afirmam que quando o aluno se comporta adequadamente, tira boas notas e aprende, professores e pais se sentem como agentes complementares e responsáveis pelo sucesso. A vitória é compartilhada com louros. Todavia, quando os resultados são negativos, com indisciplina, ou com baixo rendimento escolar, inicia-se uma disputa para apontar o possível responsável pelo insucesso do aluno.

Para estes autores:

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 constata é que, em vez disso, o comportamento mais comum diante do fracasso escolar é a atribuição de culpas, que geralmente provoca o afastamento mútuo. (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p.30)

De acordo com Silva (2003, p.190) existe um conflito na relação entre escola e família. Tornar a família cúmplice e aliada da escola tem sido uma das grandes bandeiras levantadas pela educação, mas, no entanto, esta se encontra perdida sem estratégias definidas, sem saber como trazer a família para o âmbito da escola. Para Parolin (2007, p.68) apesar de a prática educativa ser embasada por teorias, é nos testemunhos inflamados observados em suas pesquisas com pais e alunos, que se observa uma realidade bem diferente das preconizadas pelas teorias.

Segundo Castro e Regattieri (2009, p.30) para garantir o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, surgem novos atores como o Conselho Tutelar, e o Ministério Público. Estes passam a agir como interlocutores das famílias e dos agentes educacionais. Apesar dos esforços desses atores para garantir o direito à educação para crianças e adolescentes, as mediações exercidas pelos mesmos, afetam o equilíbrio das relações de poder entre escolas e famílias; das famílias; e dentro das escolas. Os conflitos que anteriormente eram tratados na esfera privada, passam a ganhar um grande destaque, e os rigores da esfera pública.

Apesar dos cuidados que se deve ter para evitar possíveis desvios de funções das instituições, Pereira (1995, p.111), destaca que é necessária uma parceria entre as esferas públicas e privadas, ou seja, uma parceria entre a família, a sociedade e o Estado. Esse autor

deixa o alerta para não se cometer sérios equívocos, como o de definir a família atual, como a mesma família de cinquenta anos atrás. É preciso considerar suas configurações atuais e seus modos de convivência. Afirma:

Hoje em dia devolver para a família os cuidados com crianças, idosos, enfermos e deficientes, em nome da descentralização das funções do Estado e da parceria, é regredir na história das conquistas sociais e destituir direitos a duras penas conquistados (PEREIRA, 1995, p.111).

2.4.8.4 Uma relação promissora

2.4.8.5 Uma família que vai à escola

De acordo com Castro e Rigattieri (2009, p.13) no mundo escolar as crianças são alunos, e no mundo familiar são filhos. A passagem de filho para aluno não ocorre de maneira automática, a distância entre o universo escolar e o universo familiar, é determinante para que essa passagem não seja traumática. No interior da escola a condução dos alunos é feita por um responsável direto: o professor, um adulto que também passou por um processo de formação para alcançar a função de educador profissional.

Para Castro e Rigattieri (2009, p.13) “As crianças que chegam à escola são membros dependentes de um núcleo familiar que lhes dá um nome e um lugar no mundo.” É papel do professor, estando este conectado ou não com o lugar social do aluno, lhe garantir o direito educacional. Para tanto a comunidade escolar além de ter como membros os professores; os funcionários; coordenadores pedagógicos e diretores, tem como membro indispensável a família. Esta deve participar deliberando sobre os diversos aspectos do projeto escolar.

Segundo Piaget (2007, p.50) “toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos.” Castro e Rigattieri (2009, p.14) afirmam que desde o momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino, a relação entre família e escola está presente de forma compulsória. Esta relação continua atuante e viva na intimidade da sala aula, ocorrendo de forma direta ou indireta.

Desta forma para Castro e Rigattieri (2009, p.14) quando a escola se perguntar, que medidas precisam ser tomadas para apoiar seus professores na relação com seus alunos, surgirá de forma imprescindível a necessidade de interagir de alguma forma com a família. Para que

esta interação ocorra de maneira positiva e consistente, cabe aos sistemas de ensino a elaboração de políticas e programas que auxiliem as escolas na interação com as famílias, apoiando assim o processo desenvolvido pelos professores junto aos alunos.

Polonia e Dessen (2005, p.304) afirmam que a escola não pode ignorar a a colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos. A escola deve auxiliar as famílias no exercício de seu papel na educação dos filhos. Segundo Polonia e Dessen (2005, p.305) a escola que reconhece os valores e crenças que são transmitidos pela família, desfrutará dos benefícios estabelecidos de maneira ordenada, entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda convém lembrar que tanto em casa como na escola, se faz necessária uma participação efetiva dos pais na educação de seus filhos. Para tanto a escola deve respeitar a disponibilidade que os mesmos possuem. Atividades voluntárias e decisões que são tomadas na escola, precisam ter o envolvimento dos responsáveis. Os meios necessários para uma relação bem sucedida, além de levarem em conta a realidade dos pais e dos alunos, devem também levar em conta a realidade dos professores e da direção da escola. (POLONIA; DESSEN, 2005, p.307)

2.4.8.6 Uma escola que vai a família

Segundo Arroyo (2000, p.124) o educador carrega a função que exerce, que é e a imagem que interioriza. Para o autor, a autoimagem docente tem sua formação em diversos espaços e tempos, em diversas vivências, como resultado das circunstâncias sociais e psicológicas que influenciam sua docência. Para Freire (1996, p.51) o educador que se fecha aos outros e ao mundo, se torna transgressor ao impulso natural da incompletude. Por outro lado, o educador que se abre aos outros e ao mundo, inicia com sua atitude a relação dialógica que se confirma com curiosidade e inquietação, como inconclusão em movimento contínuo na História. Freire diz:

Certa vez, [...] visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. [...] dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como

formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE, 1996, p.51)

De acordo Castro e Rigattieri (2009, p.10) as escolas buscam por diferentes meios uma aproximação das famílias de seus alunos. Estão procurando conhecer suas condições de vida, e inseri-las na produção de resultados educacionais positivos. Práticas inovadoras, projetos, ideias e visita domiciliar são ações que nascem em iniciativas isoladas de professores, nos gabinetes das Secretarias e nas salas de aula.

Todavia, a constatação da correlação estreita entre mundo familiar e mundo escolar, não é suficiente para mudar a situação tão antiga, mas tão presente da conversão das desigualdades sociais em desigualdades escolares. A escola deve ser capaz de garantir aos seus alunos o direito de aprender, independente das condições de seu grupo familiar. Porém o Brasil é diverso e muito grande, para caber em uma única receita ou fórmula. (CASTRO; RIGATTIERI, 2009, P.14.)

Para Polonia e Dessen (2005, p.308) a escola deve compreender e buscar soluções para os fatores que levam os pais à pouca frequência na instituição de ensino. Segundo os autores as barreiras culturais que existem entre pais e professores devem ser consideradas um ponto importante a ser vencido. Dizem ainda:

A integração do ambiente escolar e familiar não é uma tarefa fácil e não deve ser encarada de forma amadora ou ‘idealística’. Urge que dados empíricos sejam gerados, permitindo a identificação de fatores que facilitam ou dificultam esta interação. (POLONIA; DESSEN, 2005, p.310)

Outro fato que merece a devida atenção, diz respeito às pesquisas relacionadas à família e a escola. Estas são, em sua maioria, oriundas da cultura europeia e norte-americano, o que de certa forma condiz com suas normas e crenças na relação família escola. Um contexto bem diferente da realidade e da cultura brasileira. Este fato não significa que tais pesquisas devem ser desconsideradas, pelo contrário, elas ajudam a identificar idiosincrasias e similaridades com a população brasileira. (POLONIA; DESSEN, 2005, p.310)

Todavia, para Polonia e Dessen (2005, p.310) é imprescindível a implantação de projetos que se identificam com o contexto da cultura brasileira, tendo em vista este contexto, é preciso estimular a relação família-escola levando em consideração as diferenças regionais e sociais que caracterizam a nossa cultura. O Conhecimento dos contextos e das interrelações da família e escola brasileiras, possibilitará uma dinâmica visão do processo educacional, e sem dúvida algumas intervenções mais efetivas e precisas, possibilitará ainda uma discussão ampla de modelos de articulação entre a família e a escola, considerando a realidade brasileira.

2.5 Hipóteses

Segundo Mugrabi e Doxsey (2003. p. 40), a hipótese é uma proposição de resposta provisória e relativamente sumária à questão colocada. Ela tende a formular uma relação entre fatos significativos ou entre dois conceitos. Ela guia o trabalho de coleta e de análise de dados, ajudando a selecionar os fatos observados. É nesta ordem de ideia que delineamos as seguintes hipóteses:

A relação família e escola no processo de ensino e aprendizagem perpassa por transformações societárias frente a área educacional brasileira, associadas aos fatores da política pública, familiares e socioeconômicos referentes a modalidade pretendida na pesquisa compromete a relação família e escola no processo de ensino aprendizagem da escola estadual a ser pesquisada.

2.6 Identificação das variáveis

“As variáveis estão contidas no problema da investigação” (ALVARENGA, 2014, p. 33). Desse modo “uma variável é uma entidade abstrata que adquire distintos valores, refere-se a uma qualidade, propriedade ou características de pessoas ou coisas em estudo e varia de um sujeito a outro ou em um mesmo sujeito em diferentes momentos” (PINEDA, 1994, p. 60 apud ALVARENGA, 2014, p. 33).

Pelos estudos de Alvarenga (2014) as variáveis se classificam em independentes, dependentes, intervenientes ou estranhas. As variáveis independentes “constituem a possível causa, antecedente ou condição da variável dependente [...] as dependentes são variáveis a serem explicadas [...] e as intervenientes tratam de variáveis vinculadas às independentes e dependentes” (ALVARENGA, 2014, p. 34).

De acordo com a natureza da pesquisa apontou-se como variável:

- Independente: as problemáticas dificuldades na aprendizagem, evasão e reprovação nas séries iniciais;

- Dependente: a relação entre Política e Educação na vertente do papel do estado como gestor implementador de políticas públicas e as Políticas Públicas Educacionais de caráter interventivo.

2.7 Definição conceitual das variáveis

2.7.1 Política pública de educação

As políticas públicas no Brasil surgiram desde os primeiros anos da república, quando se defendia o ensino primário gratuito para todos os indivíduos e a sua laicidade foi permitida pela Constituição, sendo criado, posteriormente, a Associação Nacional da Educação – ANE, que favoreceu o ensino fundamental público obrigatório. Nesse mesmo período aconteceram várias reformas que proporcionavam o estabelecimento, a estrutura e o funcionamento do ensino médio. Foi no início da república que o Brasil começou a abrir as portas para o surgimento de uma política pública educacional, dando forma ao sistema educacional brasileiro.

Apesar dos grandes avanços educacionais, que tem acontecido ao longo dos anos, o Brasil necessita de políticas mais enérgicas e mais eficazes, com estratégias seguras e que sinalizem o combate às desigualdades sociais, com a oferta de uma educação de qualidade e com investimentos que atendam todas as carências existentes na área, além de uma fiscalização rígida sobre a aplicabilidade dos recursos destinados.

É inadmissível concordar que, o que se tem feito pela educação brasileira tem sido o suficiente, quando ainda existe profissionais não qualificados, indivíduos não alfabetizados, analfabetos funcionais, acentuados desvios de funções, instituições educacionais sem estruturas adequadas para funcionamento, número excessivo de alunos por classe e onde a exclusão social apresentasse de forma bastante explícita.

O contexto social brasileiro apresenta uma necessidade muito grande de políticas públicas que ofereçam conhecimentos anuladores das desigualdades, que permeiam na sociedade, atropelam a democracia, ferem a Constituição e denigrem a personalidade humana. Países que não maquiavam ou não poupam gastos na educação, são considerados países desenvolvidos, com a apresentação de altos índices de escolarização e com atitudes que invejam outras sociedades.

A educação, por ser um dever do estado, da família e de toda a sociedade, deveria ser muito mais democratizada, com acessibilidade assistida e a cobrança, incessante, de sua qualidade, tanto do poder público quanto da sociedade, tendo em vista, que a sua essência

depende dos esforços coletivos. É essa qualidade, que uma vez levada em conta, promoverá o desenvolvimento individual e social do homem além de propiciar a efetivação da perfeita cidadania.

Admite-se que se refaça uma profunda reflexão sobre as ações das políticas públicas na área educacional, descartando aspectos de pouca relevância e aprimorando os que possam gerar os efeitos necessários. Os programas educacionais implementados pelo governo tendem a ser úteis, desde que a sociedade não se debruce no comodismo esquecendo-se de exigir o seu íntegro cumprimento, pois o acesso e a permanência a uma educação de qualidade é direito de todos.

Na verdade, todos aqueles que acreditam e reconhecem o direito à educação, devem exigir a efetivação de políticas, cujos almejos estejam voltados para a sua qualidade e não para estatísticas numerológicas que só servem para uma amostragem ficticiosa. A qualificação da educação brasileira depende dos programas ofertados pelo governo, da harmonia entre esse, as entidades formadoras e a sociedade que, por sua vez, deve refletir sobre os resultados.

As políticas públicas são ações desenvolvidas pelo Estado com o envolvimento de compromissos e ações que possibilitem o desenvolvimento cultural e social de um povo.

É um conjunto de ações sociais que dependem, não só do governo, mas de toda a sociedade e das instituições educacionais, com intenções à garantia dos direitos à cidadania de todos, principalmente dos que se encontram no declive da pobreza. No entanto, é preciso que haja uma relação harmônica entre o Estado, as entidades formadoras e a população, além da definição de algumas atividades avaliativas do planejamento dessas políticas, para a posterior busca de novas ações.

É sabido que a educação é uma área que requer atenção especial do Estado, com políticas que favoreçam o fortalecimento das competências intelectuais, éticas e afetivas do cidadão. Os objetivos traçados nas ações dessas políticas só se efetivarão a partir do momento em que se permita uma análise para possíveis reorientações. São essas análises que, uma vez realizadas, indicarão as supostas lacunas das ineficiências, possibilitando, assim, novas estratégias para as suas superações.

De modo que há uma urgente necessidade de ajustamento nas políticas públicas brasileiras em todas as áreas, principalmente na educacional, por ser essa a orientadora e a responsável pelas demais. Segundo a UNESCO.

Os problemas educacionais não tem origem exclusivamente na educação, mas buscassem resolvê-los apenas com reformas educacionais. O tema do abandono precoce da escola é um exemplo paradigmático desta situação, um alto percentual de fracasso

escolar tem sua origem direta nas carências econômicas, sociais e culturais que sofrem determinados grupos da população. (UNESCO, 2002, p. 102)

As metas provindas das políticas educacionais devem determinar a implementação de ações que norteiem a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades e o desenvolvimento socioeconômico. Nesse contexto cabe, prioritariamente, as autoridades responsáveis pelo sistema educacional, analisar e refletir sobre os investimentos aplicados e os seus respectivos resultados. O que se tem percebido, com certa nitidez, é que prioridades educacionais vêm sendo substituídas por outros interesses, que não fazem parte do sistema educativo.

O nosso país avançou muito com políticas públicas, nos últimos anos, por entender que a educação é a mola mestra responsável pela alavancagem do desenvolvimento. No entanto, fez-se menção anteriormente que, não basta o esforço específico do governo, é preciso que todos estejam envolvidos na luta, com os mesmos objetivos, com as mesmas perspectivas e com mesmos sonhos. É esse conjunto de esforços, sobretudo os educacionais, que proporcionarão a consolidação das equidades e dos valores humanos para todos.

Enfim, as políticas educacionais definem que todos tem o direito assistido à escola, que deverá ofertar um ensino de qualidade. Para Comênio, “o sistema de ensino deve ser articulado, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao conhecimento, desenvolvido através de uma educação permanente, durante toda a vida humana”.
COMÊNIO (1592-1670)

As políticas que regem a educação no Brasil precisam refletir profundamente a respeito do assunto, descartando a importância quantitativa, mas dando ênfase a qualidade que possibilitará o exercício pleno da cidadania do indivíduo. Os países de primeiro mundo sinalizam essa preocupação e não poupam nos investimentos, por terem a certeza que investir no setor educacional é, ao mesmo tempo, apostar no desenvolvimento sociocultural de seu povo e no futuro promissor de seu país. Na concepção de Tedesco,

Democratizar a educação seria a condição necessária para a democratização social. Depois da Segunda Guerra Mundial, a expansão educativa foi considerada como uma necessidade para o crescimento econômico. Gastar em educação seria investir, tanto ao nível individual quanto social. Dessa forma, a democratização e o desenvolvimento econômico apareceram com os objetivos básicos da política educacional, e foi a partir dessa perspectiva que o funcionamento real dos sistemas educacionais existentes foi avaliado. (TEDESCO, 1995, p. 92)

É inegável que, nas últimas décadas, tenha havido uma queda no índice de analfabetismo no Brasil, graças aos investimentos econômicos na área educacional, a preparação de profissionais e a conscientização da própria sociedade que, paulatinamente, passou a perceber a imensurável importância dos esforços aplicados na educação dos filhos. Mesmo assim, a reflexão sobre a educação que a sociedade brasileira espera, está sendo posta como desafio.

O governo federal, através do Ministério de Educação e Cultura – MEC, tem proporcionado programas educacionais que visam o resgate da qualidade da educação brasileira.

Programas, esses, que demonstram as melhores intenções possíveis, mas, às vezes, tornam-se ineficientes pela ausência de interesse do seu cumprimento, pela falta de fiscalização dos recursos destinados, pela sua má aplicação, além de uma série de fatores.

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, que objetiva disciplinar e estruturar o funcionamento do sistema educacional brasileiro, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais em Educação – FUNDEB, Lei nº 11.494/07, com vigência entre 2007/2020, que orienta a aplicação dos recursos na área, com almejos no desenvolvimento social, a instituição do Piso Salarial Nacional do Magistério – PSNM, Lei nº 11.738/08, que regulamento o salário nacional dos profissionais em educação básica, a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/04, referido no artigo 214 da Constituição Federal, contendo 20 metas e 254 estratégias, com vigência entre 2014/2024 além de outras, trouxeram fôlego e muita energia para a condução de uma das tarefas mais árduas e mais complexas do seio social.

Com normativas delicadamente elaboradas, essas leis objetivam o avanço do desenvolvimento educacional básico do Brasil, porém os seus efeitos não tem culminado onde a sociedade almeja. Os seus desnorteio se dão, graças as políticas partidárias, a ausência de fiscalização e de cobranças efetivas da população.

A LDB, no seu artigo 2º garante que a educação, dever da família e do estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e o artigo 32º, inciso I, faz menção ao Ensino Fundamental, tendo como objetivo, o desenvolvimento da capacidade, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Contudo, é preciso que se refaça a seguinte reflexão: Será que os nossos alunos, ao concluir o Ensino Fundamental, estão correspondendo com essas perspectivas? E ao consumir o Ensino Médio, estão realmente preparados para o exercício pleno da cidadania?

Em relação ao FUNDEB, os recursos destinados podem até ser suficientes, mas a sua empregabilidade é que talvez não seja feita de forma legal e dentro das exigências do Fundo. Dentre os recursos federais, a verba da educação é uma das maiores destinadas aos municípios que, muitas vezes, a usam para fins que, supostamente, não fazem parte do orçamento, proporcionando, de certa forma, um déficit na área.

O Piso Salarial do Magistério, criado em julho de 2008, é um determinante, que veio contemplar os profissionais que desempenham atividades docentes, pedagogos, diretores, supervisores, orientadores, inspetores ou seja, nenhum desses profissionais devem receber abaixo do piso. O piso passou a ser a verdadeira referência dos Planos de Carreira Cargos e Salários, criados pelos estados e municípios, com o objetivo de valorizar os profissionais em educação, além de incentivá-los ao aperfeiçoamento e permanência na área. No entanto, a sua normativa não é respeitada nem tampouco considerada como devia, por alguns estados e municípios.

O novo Plano Nacional de Educação – PNE, reacendeu muitas expectativas da sociedade brasileira, que sempre almejou maiores investimentos no setor e por acreditar na consolidação de grande parte de suas metas. Suas estratégias estabelecidas trouxeram credibilidade e otimismo com a sinalização de mudanças positivas em tempo breve.

Com base no PNE, estados e municípios criaram os seus Planos Estaduais de Educação – PEE e Planos Municipais de Educação – PME, ajustados ou condicionados às suas realidades.

Muitas são as leis que tem gerado expectativas à população brasileira, que ainda acredita em melhores dias e aguarda uma educação que atenda as reais necessidades dos indivíduos, transformando-os em verdadeiros cidadãos. São essas políticas públicas educacionais que poderão fazer a diferença, possibilitando a abolição das desigualdades sociais, da exclusão e do racismo.

Todavia, essas expectativas sinalizam a perda de forças mediante a uma Proposta de Emenda Constitucional – PEC, de nº 241 que tem como objetivo criar um teto para os gastos públicos e frear o seu crescimento por vinte anos. Diante disso, e por saber que educação e saúde poderão deixar de receber um terço das verbas obrigatórias que injetariam recursos para a alavancagem nessas áreas, conclui-se que as políticas públicas educacionais dão sinal de fraquejamento. Ora, se o setor educacional necessita da ampliação de investimentos para a retomada do desenvolvimento, como poderia avançar com recursos limitados? Como consolidar as metas e as estratégias do PNE, que almejam estimular a formação inicial e continuada de professores, oferecer educação integral em 50% das escolas, ampliar investimentos do Produto Interno Bruto – PIB, em até 10% entre outras, se a PEC limita gastos?

O Estado brasileiro encontra-se incumbido de implementar políticas enérgicas que reparem supostas ineficiências e ofereçam possibilidades para os avanços norteadores da verdadeira cidadania. Acredita-se que o financiamento da educação, antecipadamente refletido e previamente consultado a sociedade, seria a causa determinante para que se alcançasse uma educação de nível qualitativo. Os recursos previstos para a educação, em especial a dos municípios, são imprescindíveis e significativos para a efetivação dos benefícios comuns que sociedade necessita.

Considera-se, portanto, ser missão do Estado, desenvolver projetos que elenquem metas e estratégias possíveis para a execução de ações. No entanto, o que se tem percebido são criações de apreciáveis projetos que finalmente tornam-se fictícios ou são desprezados pelo meio do caminho. O compromisso público deve visar as verdadeiras demandas sociais oferecendo medidas que possibilitem mudanças para uma vida melhor e mais digna para a sociedade.

É sabido que nenhum país progredirá se a sua educação não for prioridade. A precariedade da educação traz prejuízos irreversíveis além de contribuir para a formação de uma sociedade mascarada e acomodada. Todas as pessoas necessitam e devem ter acesso a uma educação de qualidade, que deve ser buscada nas políticas públicas, com base nas normativas das leis que lhes garantem.

As políticas públicas são necessárias, por fazerem parte da vida social cotidiana, sendo decisivas ao norteamento de projetos que, uma vez desenvolvidos, propiciarão resultados satisfatórios. Pelo contrário, haveria uma perda de trabalho e de recursos, tendo como consequências, o descrédito e a nodoação de sequelas irreparáveis.

Investir bem na área educacional, através de projetos que estejam sintonizados às necessidades da sociedade, significa economizar gastos futuros em outras áreas como saúde e segurança. Uma sociedade que tem a educação consolidada nos preceitos constitucionais, está preparada para contribuir com o desenvolvimento de sua Pátria. (Grifo nosso)

Sabe-se que investir bem na educação é acreditar em um futuro melhor, em uma sociedade mais justa e igualitária. A construção da cidadania se dá por meio dos estudos que dependem da implementação de recursos provindos das políticas públicas. No entanto, é preciso que se democratize a sua construção, realizando diagnósticos, discutindo os problemas com a sociedade e flexibilizando as suas estratégias conforme as reais necessidades.

Em nosso país ainda existe o empecilho da escolarização e do sucesso acadêmico que permeia por inúmeras variáveis, desde a falta de preparo dos professores, às inadequações dos espaços físicos, recursos mal administrados, condições econômicas deficitárias, entre outras.

Por isso, há a necessidade de políticas educacionais que priorize todas essas demandas para o combate à exclusão e o avanço do desenvolvimento social.

As políticas públicas devem priorizar a qualidade da educação para que os resultados acadêmicos dos estudantes melhorem e o nível socioeconômico se estabilize. É perceptível que o financiamento dessas políticas é razão decisiva para que a educação possa alcançar o melhor nível qualitativo, proporcionando ao educando subsídios para a consumação dos objetivos almejados.

2.7.2 Fatores familiares

Na vida familiar e ou na escola, cada um apresenta formas e tempos diferentes de aprender. Devemos lembrar que todos nós temos comportamentos diferentes. Desta forma, é necessário compreender cada sujeito e observar o que é necessário para o desenvolvimento de cada um, se tornando assim uma tarefa complexa.

Cada indivíduo possui suas características e modo de ver as coisas, sendo assim, com a correria dos dias de hoje, fica cada vez mais difícil dos pais conseguirem detectar as dificuldades das crianças e adolescentes.

A intenção de forma alguma é culpar as famílias, até porque com tantas informações não há quem não se perca. Mas acredito que o mais importante é saber pedir ajuda a especialistas da área e não as informações da internet. Os pais não sabem mais como auxiliar e até mesmo como participar da vida escolar de seus filhos, e não estou falando de ir nas festividades da escola, estou sim falando de participar do dia a dia, olhando os cadernos, avaliando as notas, observando o filho (a) estudar.

O adulto, no caso os pais, têm o dever de orientar os filhos a desenvolver hábitos frente aos estudos. A tarefa de educar não cabe somente à escola, embora também seja um dos seus papéis. A participação da família na escola é fundamental para o bom desempenho escolar.

É preciso ter claro o que entendemos por participar. Sabemos que estamos vivendo um momento social muito diferente, onde as famílias acabam não tendo tempo para estarem juntas. E os pais por culpa, acabam participando pouco da vida de seus filhos, se preocupando somente com a segurança física destas crianças e ou adolescentes.

Por não terem tempo acabam nem ensinando coisas básicas, como por exemplo: colocar e despir a roupa, calçar os sapatos, colocar a meia entre outras. Gosto de salientar a questão da meia, pois se analisarmos melhor, ao colocarmos a meia estamos desenvolvendo algumas habilidades e competências que são extremamente importantes para a vida, tais como:

paciência, estratégia (para que todos os dedos entrem no mesmo lugar, o que não é muito fácil para uma criança pequena), organização... Na correria do dia a dia, os pais e ou as pessoas designada por eles para cuidar de seus filhos, acabam realizando todas as atividades para as crianças, para que não percam tempo, já que nos dias atuais o tempo é precioso. Os pais não participam mais destes momentos de aprendizagem dos filhos, é como se todos já soubessem tudo, não sendo necessário ensinar mais nada.

Muitos pais não impõem limites e permitem que os filhos tenham uma vivência social permissiva, achando ser isto o melhor. Esses, possivelmente, apresentarão conflitos comportamentais, deixando de considerar a importância dos conteúdos escolares, pois não acreditam em sua capacidade de aprender. No entanto, o motivo é a falta de limites, a intolerância às regras a que ficam submetidos nos relacionamentos com colegas e professores. Esse sujeito não foi educado para tolerar a realidade e as frustrações impostas na vida social.

No entanto, alguns estudantes mais retraídos, e com dificuldade de aceitação no grupo, acabam se refugiando em seus saberes pessoais, mostram inibição cognitiva, resistência em mudar e não aprendem os conteúdos escolares. Como não possuem uma organização intelectual e afetiva delimitadas com parâmetros externos, ao exporem suas ideias ao grupo, são ridicularizados e, como não sabem lidar com a frustração, ou mesmo não possuem uma argumentação para defenderem seus pontos de vista, acabam partindo para atos de agressão, a ação predomina sobre o pensamento. Esses, na grande maioria, arrependem-se de seus atos, porém a impulsividade do comportamento domina a lógica, a objetividade.

A rigidez dos adultos é outro fator que preocupa. O sujeito em desenvolvimento, tratando-se de uma criança ou adolescente, quando ameaçado retira-se para o mundo da fantasia e não tem maturidade para lidar com esse tipo de situação. Nesse momento, o sistema está abalado e o grupo incapaz de reconhecer seus conflitos.

Segundo Maturana a dificuldade de aprendizagem de uma criança, ou um adolescente, pode não ser mais do que uma forma encontrada de manifestar a falta, a precariedade dos vínculos familiares, nesse sentido, educar não é uma tarefa tão simples, como pode parecer.

Educar vai muito além de prover os meios para a criança vir ao mundo e ser mantida nele, é um processo e, dentro desse estamos inseridos, enquanto família e escola, pois as crianças aprendem de acordo com o que vivenciam com seus modelos de identificação.

Assim, crianças e adolescentes, constantemente, observam, analisam atitudes, comportamentos sociais e profissionais. Daí a importância da organização familiar, porque, ninguém, ao vir ao mundo, sabe o que é certo e o que é errado. O ser humano, ao nascer, não

tem uma personalidade definida. São os pais que têm a tarefa de fundamentar e consolidar a personalidade da criança.

Só em famílias que há diálogo e aceitação, ou seja, famílias, funcionais, esse processo de aprendizagem se dá de forma equilibrada. Assim, percebemos que mesmo sem muito tempo, se a família for organizada e dinâmica, os pais conseguiram participar mais da vida dos filhos, percebendo com mais facilidade as dificuldades que eles possuem, podendo assim, procurar ajuda em um especialista.

2.7.3 Fatores socioeconômicos

É inegável que as condições socioeconômicas interferem direta e indiretamente no desenvolvimento escolar do estudante, muito comum em comunidades subalternas, ao mesmo tempo, serve como fator incentivador ou inibidor do interesse do aluno no dia a dia escolar. É Claro que junto a outros fatores servirão de interferências na aprendizagem e permanência do aluno na escola, assim como para evasão e repetência.

2.7.4 Fatores que influenciam a qualidade da educação

Dentro dos condicionamentos sociais do currículo, podemos destacar diversos fatores que afetam a escola e, conseqüentemente a aprendizagem do aluno. Dentre estes merecem destaque os fatores socioeconômicos e os fatores educacionais.

Nos fatores socioeconômicos dá-se ênfase aos meios de produção e apoderação do costume por parte do homem. Ou seja, destaca os meios de organização e as relações desenvolvidas pelo homem, que direto ou indiretamente interfere no contexto social onde a escola está inserida. É de vital importância que a escola desenvolva seu plano curricular levando em consideração a situação socioeconômica da comunidade onde está inserida.

Nos fatores educacionais deve ser levado em consideração e, conseqüentemente ser colocado em prática um currículo que obedeça às legislações de ensino de ordem federal, estadual e municipal, no entanto, perder de vista a realidade local da escola e as reais necessidades da comunidade que dela faz uso. Vale salientar que, os tipos de padrões e normas estabelecidos pela escola ou pela legislação, podem influenciar ou interferir diretamente sobre a frequência e o aproveitamento escolar do aluno, tanto no campo como na zona urbana.

Nas implicações socioeconômicas que atuam ou interferem na escola e no currículo, muitas vezes, os valores e padrões de comportamento e aspirações, são condicionados ou transmitidos pelos pais a partir de suas experiências diretas no mundo do trabalho, predeterminando as aspirações e opções educacionais e profissionais dos filhos; em depoimento dos interesses da escola, a qual não pode e não deve se tornar apenas simples fornecedora de mão-de-obra “qualificada” para o mercado de trabalho. Sua função principal é, através de currículos adequados, prepararem as novas gerações para tarefas sociais do futuro, tanto no mundo socioeconômico como no político cultural.

É inegável que as condições socioeconômicas interferem direto e indiretamente no desempenho acadêmico do estudante e, ao mesmo tempo, serve como fator incentivador ou inibidor do interesse do aluno no dia-a-dia escolar. É claro que junto a outros fatores servirão de interferências na aprendizagem e permanência do aluno na escola, assim como para a evasão e repetência do aluno. Com o número de repetência e reprovação cada vez mais elevado, os alunos se sentem desestimulados em frequentar os bancos escolares. Com a idade avançando, abandonam a escola e passam a trabalhar para ajudar nas despesas de casa, ou até mesmo constituir sua própria família, passando a trabalhar o dia inteiro, e, com isso dificultando ainda mais sua ida e sua frequência normal em sala de aula, em situação como essa o cansaço fala mais alto.

A ênfase na educação, sem que esses elementos estejam presentes, pode transformasse numa posição política extremamente conservadora na medida em que desvia a atenção dos problemas que estão na raiz, da miséria, da fome e da morte de tantas crianças no Brasil. (TOMAZI, 1997. p.167)

Para manter o aluno na escola os governos federal, estadual e municipal, criaram programas que ajudam as famílias. São medidas paliativas que consistem numa ajuda econômica às crianças “carentes” apenas se preocupando com a frequência do aluno esquecendo-se do fator mais importante no dia a dia do mesmo que é a aprendizagem. Sem contar que esses programas não passam de uma esmola do governo, além de que está entregando esta esmola com o dinheiro da sociedade e faz cortesia como se o problema está sendo resolvido. São mais de 8 milhões de pessoas no programa, ou seja, é a miséria institucionalizada e oficialmente reconhecida no país.

Ainda na tentativa de resolver o problema da repetência, atraso escolar, e evasão os governos criam programas como eja, aceleração, supletivos, projovem. Os quais não resolvem a situação de defasagem e da exclusão da rota normal que esses alunos deveriam ter na educação, esses alunos “certificados” oriundos de um ensino fraco que procura ordenar o atraso

escolar compactando seu desenvolvimento cognitivo. O resultado de tudo isso é que o problema continua existindo tanto na aprendizagem quanto na questão socioeconômica.

Na verdade, essas formas de aprovação não têm ajudado muito a vida desses alunos. Têm trabalhado mais a favor das classes dominantes, uma vez que, exclui esses alunos cujo aprendizado sociocultural não corresponde aos valores exigidos pelo mercado de trabalho, e muito ao nível tecnológico desenvolvido nos dias atuais.

O aluno necessita “aprender a aprender” prestar atenção, compreender, aceitar, reter, retransferir e agir são os componentes principais da aprendizagem.

Com esses programas paliativos, o ensino atual, tem proporcionado apenas mecanização de conceitos, desfavorecendo o desenvolvimento da percepção, o raciocínio da linguagem de forma crítica, contextualizada e problematizada. Tudo isso se torna difícil para o aluno mal alimentado, e, que na maioria das vezes lhe falta tudo referente à situação econômica, sem contar muitos outros fatores que interferem no seu aprendizado. Tomazi enfatiza que:

A partir daí preocupou-se disseminar a ideia de que é possível melhorar sempre, e que todos têm as mesmas possibilidades e condições de vida, e para que isso aconteça é necessário apenas esforço e dedicação pessoal. (1997, p.148)

Existem alguns fatores que influenciam no estímulo à participação nas atividades de sala de aula. Um aluno que sai de casa mal alimentado para ir à escola e, por sua vez em sala de aula já se preocupa com a falta de alimento do almoço e o jantar, com certeza terá dificuldade de se concentrar nos conteúdos trabalhados pelo professor e, conseqüentemente a assimilação se torna mais difícil.

A nutrição, alimentação e saúde das crianças, a criação de empregos, a possibilidade de acesso à terra a milhares de trabalhadores são alguns pré-requisitos para que se estabeleça um mínimo de igualdade na base, para depois, ou ao mesmo tempo, haver educação igual para todos. (TOMAZI, 1997, p. 167)

Partindo deste pressuposto, constata-se que o aluno necessita de forças e “capacidade” de concentração para “aprender a aprender” o mínimo necessário no seu dia-a-dia escolar. Portanto, juntando na maioria das vezes as condições socioeconômicas a outros fatores, este aluno é levado ao fracasso, desestímulo e conseqüentemente o abandono escolar.

Diariamente percebemos que a sociedade quer ver a transformação social do indivíduo, mas nem sempre ele ou a própria família tem condições financeiras para bancar os gastos, pois nem sempre o governo trata desse assunto com tanto empenho e competência. Sendo assim cai o índice de crianças, adultos que não chegam nem a concluir ensino fundamental muito menos o ensino médio.

Diante desse fracasso escolar e do fator socioeconômico os educandos são obrigados a trocar os bancos escolares pelo “trabalho”, seja ele qual for, contanto que lhe renda economicamente o mínimo necessário para sua sustentabilidade.

Ao reconhecer o lugar que o sistema educacional pode ter na aquisição de novos valores, aumentamos nossa capacidade em usá-lo como nivelador de mudança social. Os fatores essenciais dos quais o poder da educação depende é dizer que ele resulta do poder e do prestígio que é adquirido mais do que atribuído em nossa sociedade.

São significativas as desigualdades encontradas em nossa sociedade e principalmente na escola, nela existem vários fatores sociais que interferem no aprendizado dos alunos filhos de trabalhadores. A educação formal nunca foi e nem é homogênea, ainda hoje existe as disparidades entre as classes sociais. Não havendo as mesmas oportunidades educacionais para os menos favorecidos, visto que a aprendizagem para a classe trabalhadora não é dada a sua devida importância. É interessante analisar a possibilidade de uma reforma no sistema educacional para tornar a educação mais significativa, tentando assim diminuir as disparidades sociais na escola de modo a inserir o aluno no contexto socioeconômico e político.

2.8 Definição operacional das variáveis

Variáveis	Dimensão	Indicadores	Instrumento
Relação Família – Escola	Estudo qualiquantitativo	- Gestores - Pais/responsáveis - Professoras	Entrevista Formulário misto padronizado
Fatores Familiares	Estudo Qualitativo	- Gestora - Professoras - Pais/responsáveis	Entrevista Formulário Misto Padronizado
A Importância da Família e da Escola no processo ensino aprendizagem	Estudo Qualitativo	- Gestores - Pais/responsáveis - Professoras	Entrevista Formulário misto padronizado

3. MARCO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresenta-se o caminho metodológico percorrido na perspectiva de atingir os objetivos da pesquisa. Entende-se a metodologia como uma estratégia teórico/prática utilizada na abordagem da realidade, a qual inclui a teoria de tal abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e o olhar do pesquisador (suas impressões pessoais: história, contexto, relação pesquisador-objeto, etc.) (DESLENDES; GOMES; MINAYO, 2010).

Todo trabalho acadêmico tem uma lógica subjacente. “Esta lógica não é institucional. É a lógica da ciência que se apoia no positivismo pela busca da verdade. É a lógica da criança. Enquanto lógica da criança porque procura respostas para uma só pergunta. Para a criança essa resposta precisa ser explicada, para a ciência ela precisa ser comprovada” (SILVA, 2012, p. 10). Partindo desse princípio, a pesquisa científica se pauta na construção do conhecimento e deve pautar-se nos princípios filosóficos, epistemológicos e éticos, sob a orientação das dimensões científicas e técnicas.

A pesquisa conduz a uma prática que exige a aplicabilidade da inteligência construída por processos e reflexões de enfrentamento com o mundo, que se convergem na postura do pesquisador, ao diálogo com o conhecimento produzido e seus autores, à tomada de consciência. Para isso os métodos se tornam peças fundamentais no processo investigativo. “O método é o conjunto das atividades racionais sistemáticas e racionais, que com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando caminhos a ser seguido” (COUTINHO, 2010, p. 45).

3.1 Contexto da investigação

Em se tratando de um estudo na área educacional, o local onde a pesquisa fora desenvolvida, diz respeito aos espaços correlatos, cuja coleta de material se deu entre os meses de abril a novembro do ano de 2024, compreendendo dias e horários alternados que variavam entre 2 a 3 horas *in loco*.

A Escola Estadual Professor Samuel Benchimol, localizada à Rua Monte Itapeva 341 Monte das Oliveiras, onde se dá o monitoramento por um administrador nomeado pela Coordenadoria Distrital de Educação CDE 7 que responde à Secretaria de Estado de Educação do Amazonas SEDUC.

3.2 Enfoque da investigação

De acordo com a sua natureza, a investigação se classificou como qualiquantitativa ou mista, ora desenhada de maneira subjetiva pela descrição dos fatores, ora objetiva, pelos dados numéricos que sustentam o enredo. “Na pesquisa mista realiza-se uma união de informações qualitativas com informações quantitativas o que se denomina enfoque misto de investigação” (ALVARENGA, 2014, p. 10).

O enfoque Qualitativo considera a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. “Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA, 2009).

O enfoque quantitativo “se embasa no rigor científico determinado por um desenho preciso e definido a priori à realização do estudo” (ALVARENGA, 2014, p. 9). Nesses termos, considera:

Tudo pode ser quantificável, o que significa dizer, traduzir em números opiniões e informações para classificá-los e analisá-los. Requer o uso de técnicas estatísticas e de recursos. Assim, esse tipo de pesquisa é focado na mensuração dos fenômenos, envolvendo a coleta e análise de dados numéricos e aplicação de testes estatísticos. (Op. Cit. 2009, p. 49).

De acordo com Silva, para explicitar a qualidade das ações do Estado, fora necessário mensurar dados quantitativos obtidos por meio de entrevista.

3.3 Desenhos da investigação (Abordagem Metodológica)

Toda pesquisa exige um olhar dialético ao investigar uma determinada inquietação, tendo a metodologia como elemento norteador. Neste caso o desenho da investigação foi traçado com base nos estudos de Sampieri, Colado e Lúcio (2013), considerando o enfoque quanliquantitativo, fundamentado no pragmatismo por se tratar de um método realista e prático que proporciona múltiplos olhares.

O pragmatismo envolve uma multiplicidade de perspectivas, premissas teóricas, tradições metodológicas, técnicas de coleta e análises de dados de dados, e entendimentos e valores que constituem os elementos dos modelos mentais [...] voltados para o desenho mais apropriado para uma formulação, situação e contexto específico (SAMPIERI, COLADO E LUCIO, 2013, p. 105).

Diante do que propõe a metodologia desses autores, a pesquisa em evidência método Misto Puro, onde quali e quanti tiveram o mesmo status, pois “um só método seria insuficiente para mostrar os resultados da pesquisa” (SAMPIERI, COLADO E LUCIO, 2013, p. 105).

O caminho metodológico determinante no processo de investigação foi o Desenho Triangulação Concomitante (DITRIAC) o qual favoreceu a coleta dos dados em vários níveis e de maneira simultânea, como propõe o enfoque integrado, permitindo a análise dos resultados por meio de uma mesclagem de imagem e dados, ou seja, desenhos em números analisados a com textos, obtendo assim uma fotografia mais completa do fenômeno estudado.

3.4 Alcance

Para atingir o objetivo de analisar a relação família-escola no processo de ensino aprendizagem numa escola estadual na cidade de Manaus optou-se por desenvolver um estudo descritivo exploratório. Esse tipo de estudo visa proporcionar uma maior aproximação com o objeto pesquisado tendo em vista a ampliação da investigação. As pesquisas exploratórias, geralmente, envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas e estudo de caso (GIL, 1999).

Pesquisar no campo das Ciências Sociais e Humanas é uma tarefa muito delicada, que implica uma postura séria, ética e moral do pesquisador, pois, segundo Minayo (2010) a realidade social é dinâmica e contém uma riqueza de significados que a ultrapassa. Assim, trabalhar nessa área do conhecimento significa enfrentar o desafio de manejar ou criar teorias e instrumentos capazes de aproximar as singularidades e a diversidade que é a vida dos seres humanos em sociedade.

A pesquisa descritiva exige do pesquisador clareza e discernimento nas observações, registros e análises da realidade estudada. Visa o conhecimento das diversas situações e relações que ocorrem em diferentes aspectos do comportamento humano considerando o indivíduo, tomado isoladamente, ou os grupos e comunidades mais complexos (CERVO; BERVIAN, 1996).

Segundo Minayo (2005), para produzir um conhecimento em profundidade sobre determinada cultura ou realidade social, é importante que o pesquisador mergulhe no seu cotidiano. Para tanto, na realização da coleta de dados apropriou-se da técnica de observação direta, a qual, segundo Marconi e Lakatos (2010), engloba a observação e a entrevista. Para eles, a observação “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.173). Assim, considerou-

se relevante a observação das interações entre família e a comunidade escolar no presente estudo.

Para além das observações a serem desenvolvidas, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas como procedimento para obtenção de informações que possibilitaram uma ampliação do olhar investigativo. No contexto da entrevista o pesquisado pode seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo pesquisador (TRIVIÑOS, 1996).

3.5 Local e participantes

A apropriação da relação família-escola enquanto objeto de estudo não foi uma decisão ou construção que ocorreu de maneira aleatória para a doutoranda. Esta construção delineou-se de um processo reflexivo acerca dos fatos sociais que compunham a realidade profissional na qual esta esteve envolvida durante anos de atuação na área pedagógica.

Como o próprio tema desta Tese já suscita, para compreender a relação família-escola, além de uma revisão de literatura, foi desenvolvida uma pesquisa empírica em uma instituição de ensino, espaço no qual surgiram as primeiras inquietações e aproximações da pesquisadora com o tema proposto para estudo.

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino localizada em um bairro de Manaus. Tal cidade passa por um processo de expansão populacional e imobiliário intenso, apresentando, conseqüentemente, uma demanda cada vez maior por educação e outros serviços necessários à manutenção da vida em sociedade.

Manaus é uma metrópole nacional com mais de 2.255.903 de habitantes, sendo o município mais populoso do Amazonas e a sétima capital mais populosa do Brasil. No que tange a educação, a referida cidade conta com o sistema público e a rede privada de ensino. O ensino público é oferecido através dos sistemas municipal (Creches, educação Infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio), estadual (anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio) e federal (basicamente ensino técnico e superior).

A escola estudada está inserida em um bairro, considerada zona vermelha, onde há pouca oferta de serviços públicos, com destaque para saúde, educação e principalmente segurança.

A instituição pesquisada oferece ensino dos anos iniciais até o ensino médio. Ela foi inaugurada no ano de 2006, onde desde então permanece oferecendo apenas os anos iniciais do ensino fundamental.

Apresenta uma estrutura física em bom estado de conservação, contendo as seguintes dependências: vinte e seis salas de aula, uma sala de direção, uma sala para professores, uma sala de mídia, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma secretaria, uma cozinha, um refeitório, e quatro sanitários. Além disso, há uma área externa para livre circulação dos alunos.

Atualmente a escola funciona de segunda a sexta-feira e atende 610 alunos que estão distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Para atendê-los a unidade conta com uma equipe composta por 41 pessoas; sendo: uma diretora, um pedagogo, uma administradora, 101 professores (com carga horária de 20 ou 40 horas semanais), 10 funcionários de serviços gerais e três agentes de portaria.

A proposta pedagógica da instituição prevê o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; a inclusão de alunos deficientes; e projetos que visam complementar as ações da escola no sentido de promover a aprendizagem das crianças. Dentre os projetos é possível destacar: de Leitura, de Matemática, e outros.

Participaram da pesquisa a gestora escolar, cinco professoras que lecionavam nas classes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo uma representante para cada segmento, e uma amostra de 20% das famílias (pai, mãe ou outro responsável pela criança) das classes pesquisadas, totalizando 30 responsáveis pelos alunos.

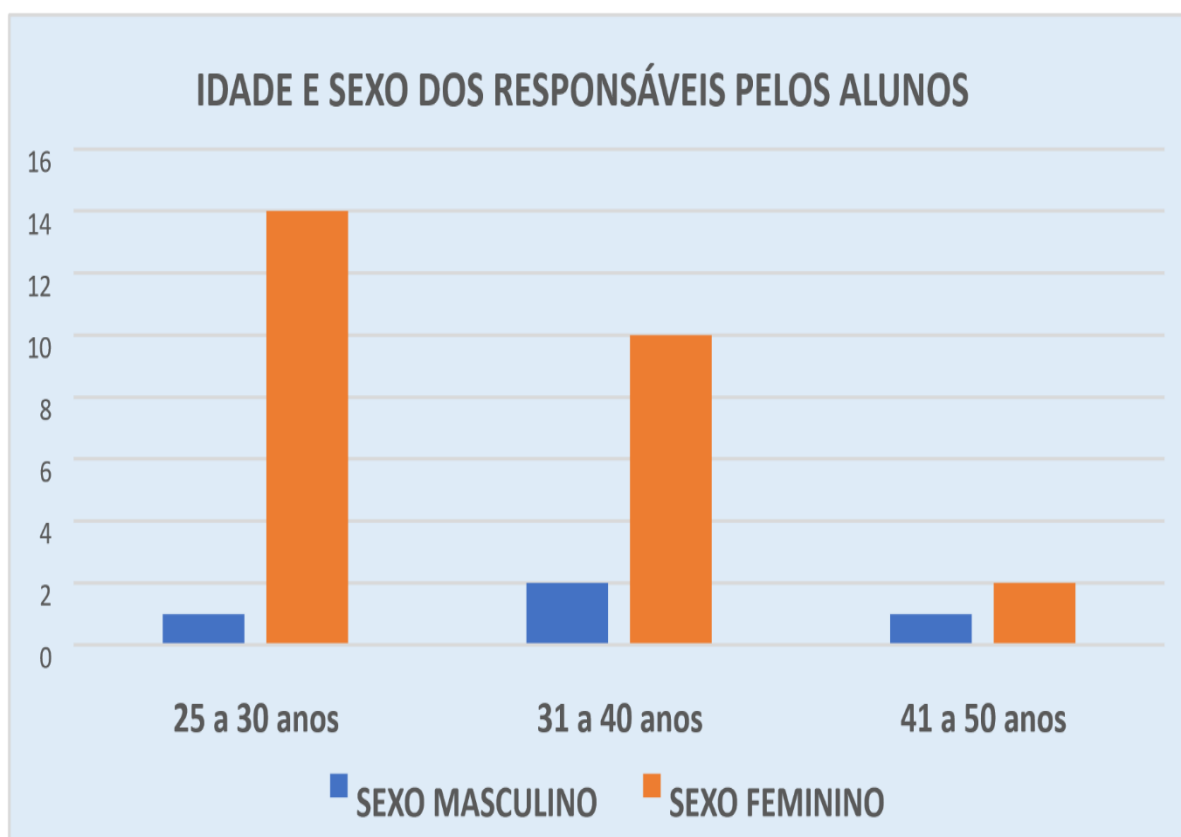
A gestora escolar é formada em Pedagogia e Pós-graduada em Gestão Escolar, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ela atua na unidade escolar como gestora desde o ano de 2019.

As cinco docentes participantes possuem graduação três delas em Pedagogia, uma em Letras e uma em Geografia, duas delas cursaram Pós-graduação lato-sensu (uma em Psicopedagogia Institucional e uma em Metodologia do Ensino Superior) e uma delas é mestra em Ciências da Educação.

Com relação ao tempo de atuação das docentes na instituição, quatro delas trabalham na escola há menos de dois anos e uma atua há oito anos. Como a escolha das professoras deu-se através de sorteio ocorreu de a maioria atuar na escola há pouco tempo. Importante esclarecer que, no ano anterior, houve uma grande carência e rotatividade de professores nesta escola.

Os pais/responsáveis tinham idade bastante variada, compreendendo a faixa etária de 25 a 50 anos. A maioria dos participantes era do sexo feminino. A caracterização destes, segundo idade e sexo, é apresentada no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Distribuição da frequência e percentual da idade e sexo dos responsáveis pelos alunos



Fonte: Pesquisa de campo.

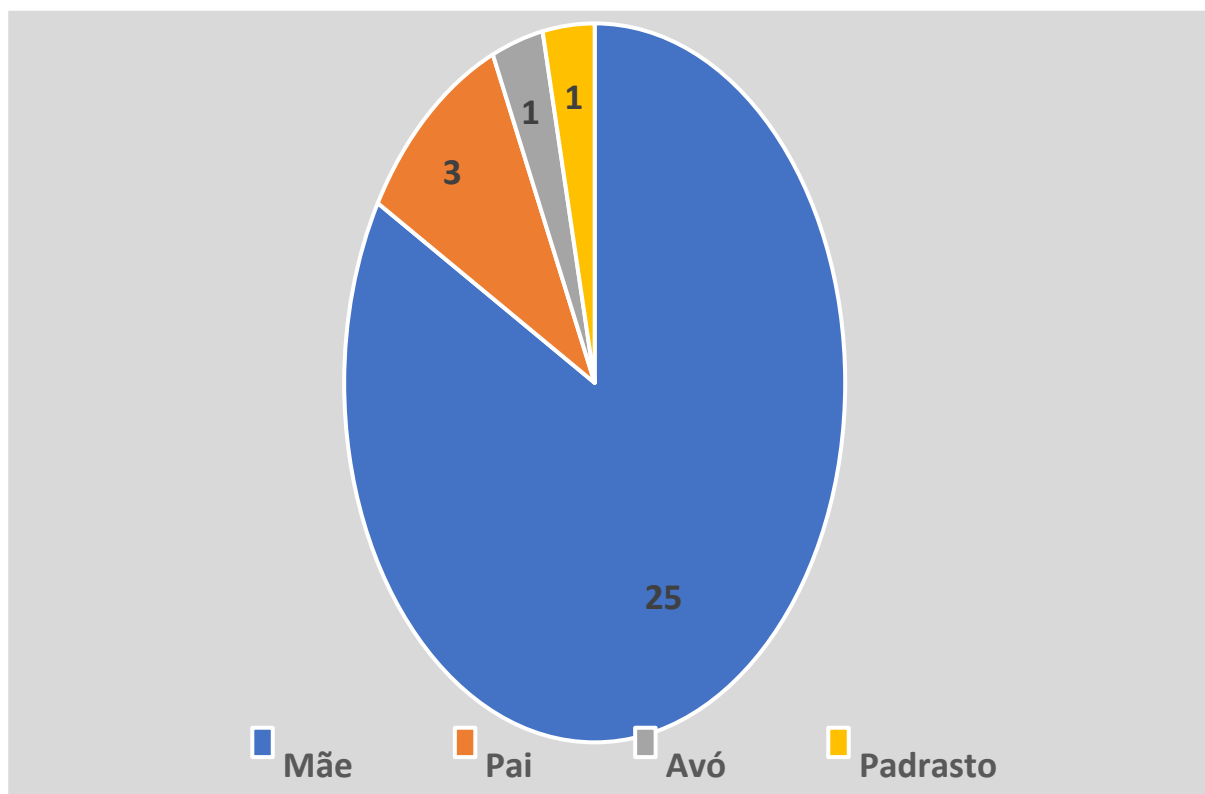
De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, percebe-se que metade dos responsáveis participantes da pesquisa está em idade que varia de 25 a 30 anos, totalizando 15 participantes (50%). Há um destaque significativo também para aqueles que estão numa faixa etária de 31 a 40 anos, 12 participantes (40%). Apenas três (10%) dos participantes estão com idade igual ou acima de 41 anos.

No que se refere ao sexo dos participantes, é nítida a disparidade entre homens e mulheres, no que diz respeito à participação na pesquisa ora apresentada. Dos 30 responsáveis participantes, apenas quatro (13,33%) são do sexo masculino, ao passo que 26 (86,65%) são do sexo feminino.

Em consonância com os dados apresentados, pesquisas realizadas sobre a educação das crianças, constataram que a mulher (mãe, avó, tia, etc.) tem uma maior participação na educação escolar das crianças do que o homem (pai, avô, tio, etc.). São elas também que, geralmente, disponibilizam-se a colaborar com pesquisas acerca desta temática (GUIMARÃES, 2008; MORAES, 2008; PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006).

Considerou-se relevante conhecer o grau de parentesco do responsável participante da pesquisa e a criança que estuda na instituição. O Gráfico 2, a seguir, mostra os dados referentes a essa relação de parentesco.

Gráfico 2 - Distribuição da frequência e percentual do grau de parentesco dos responsáveis com relação aos alunos



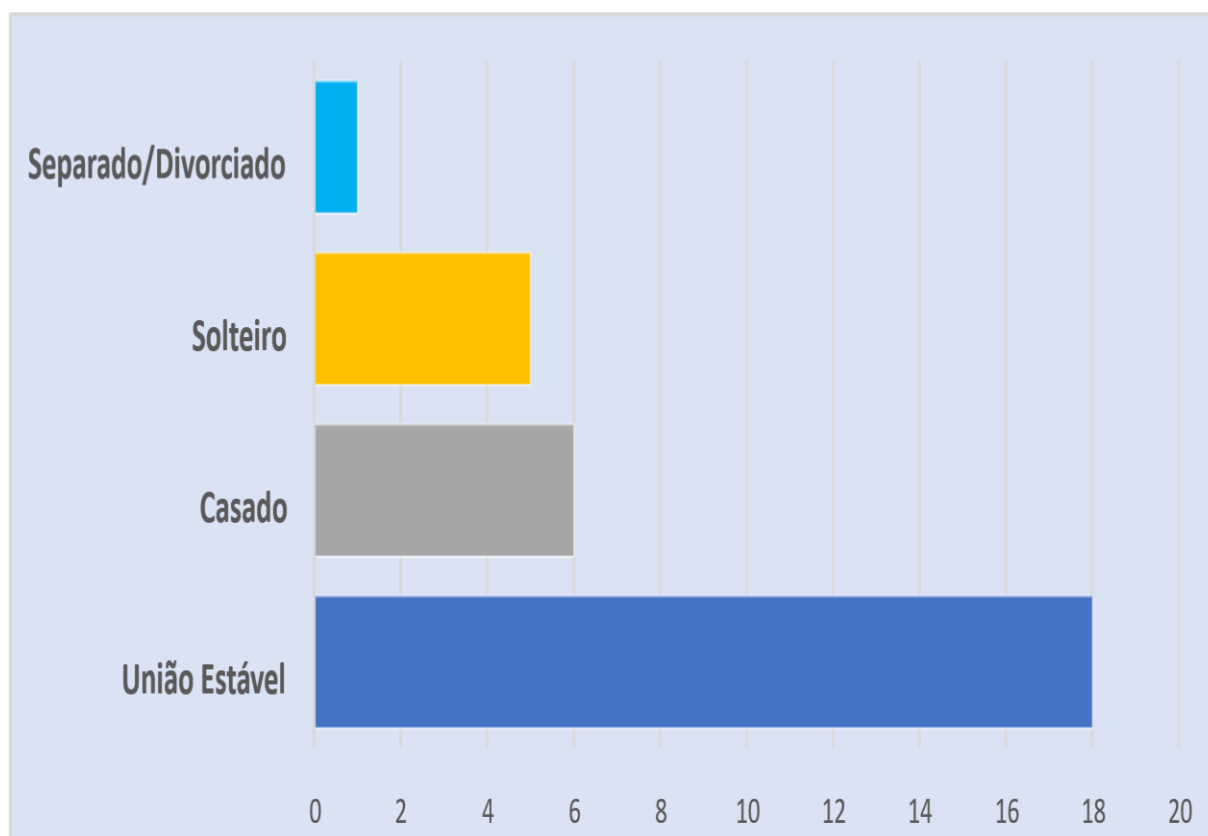
Fonte Pesquisa de campo

Com relação ao grau de parentesco entre o responsável participante da pesquisa e a criança que estuda na escola pesquisada, verificou-se que a mãe teve uma presença significativa, sendo que das 30 pessoas envolvidas, 25 (83,34%) eram genitoras de alunos.

A presença do pai correspondeu a três (10%) participantes. Houve também a participação de uma avó e de um padrasto. É relevante destacar que este último compareceu à entrevista em companhia da mãe da criança, porém ela (a mãe) solicitou que o mesmo falasse em seu nome.

Os dados obtidos referentes ao estado civil dos pais/responsáveis são apresentados no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Distribuição da frequência e percentual do estado civil dos responsáveis pelos alunos



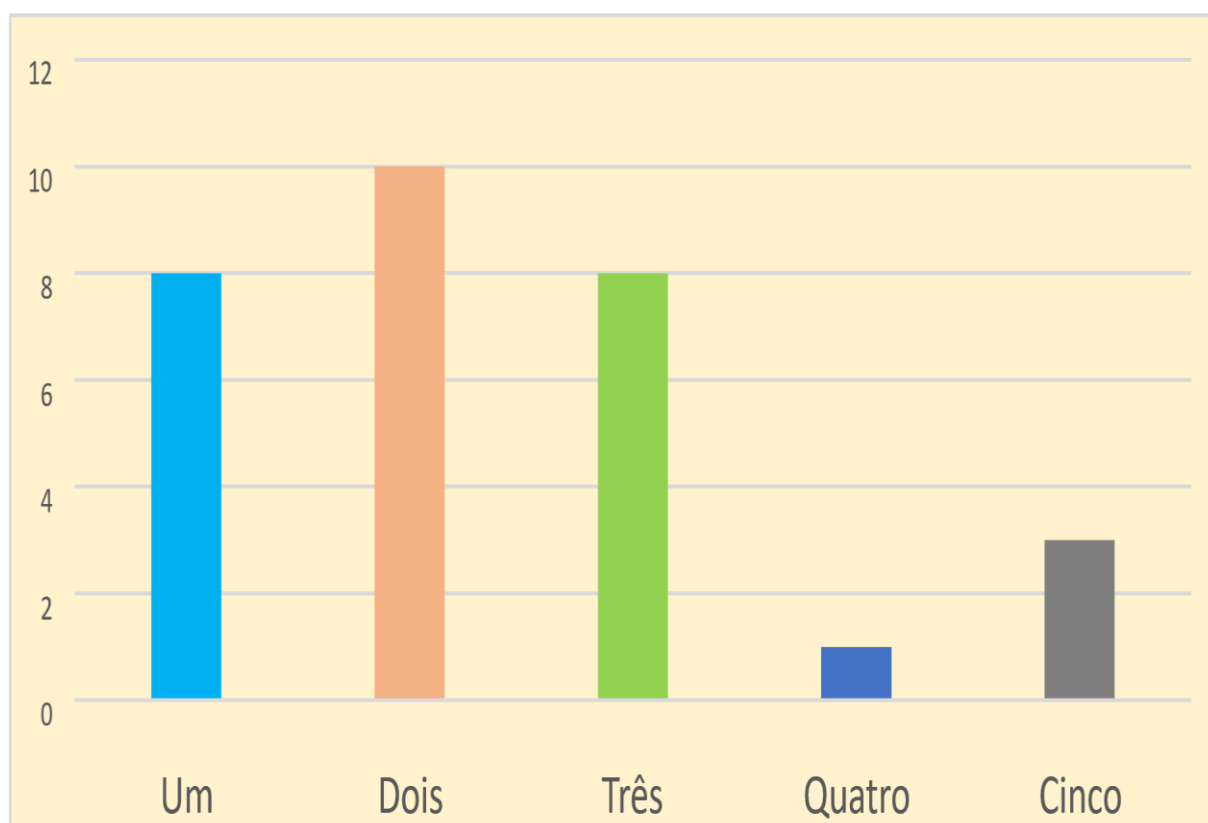
Fonte: Pesquisa de Campo

De acordo com as informações apresentadas no Gráfico 3, nota-se que há um grande contingente de participantes que mantém uma relação conjugal; com grande destaque para os que convivem com o(a) cônjuge em união estável, 18 (60,00%) participantes. Há seis (20,00%) responsáveis que se declararam casados; cinco (16,66%) são solteiros e um separado/divorciado.

Todos os participantes afirmaram ter filhos. O número deles variou de um a cinco, conforme o Gráfico 4, que segue.

A entrevista foi agendada através de contato telefônico, com a mãe. Durante a entrevista a pesquisadora notou que a mãe da criança era extremamente tímida, concluindo assim, que isso deve ter ocasionado tal postura. Embora o padrasto tenha assumido a responsabilidade de ser entrevistado, algumas questões foram respondidas por ambos (mãe e padrasto).

Gráfico 4 - Distribuição da frequência e percentual do número dos responsáveis pelos alunos

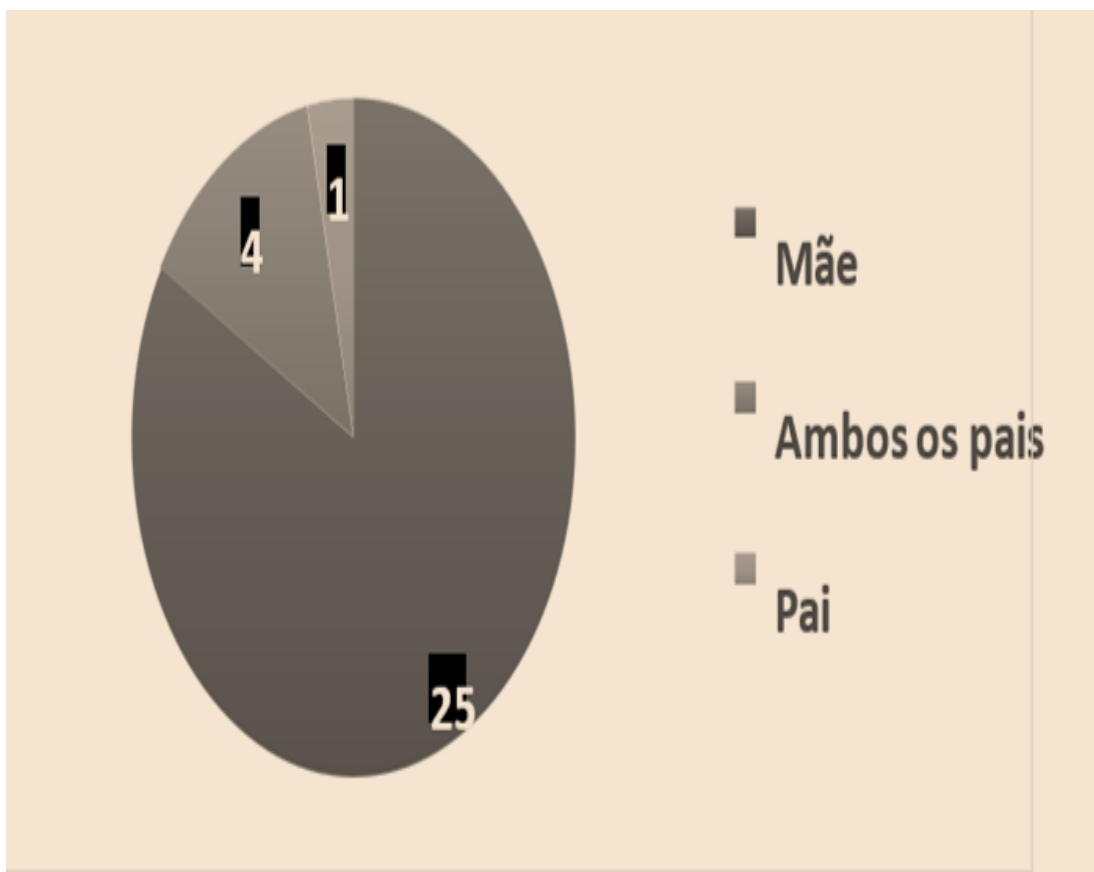


Fonte: Pesquisa de campo.

No que se refere ao número de filhos dos responsáveis, observa-se que a grande maioria tem de um a três filhos. Destes, 10 (33,33%) possuem dois filhos; oito (26,66%) têm um filho, o mesmo quantitativo dos participantes com três filhos; três (10%) têm cinco filhos e apenas um possui quatro filhos. Esses dados confirmam as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2010) que apontam para a redução do número de filhos nas famílias brasileiras.

Foi perguntado aos participantes quem eles consideravam ser o responsável direto pelo aluno, os dados obtidos encontram-se, a seguir, no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição da frequência e percentual responsável direto pelo aluno

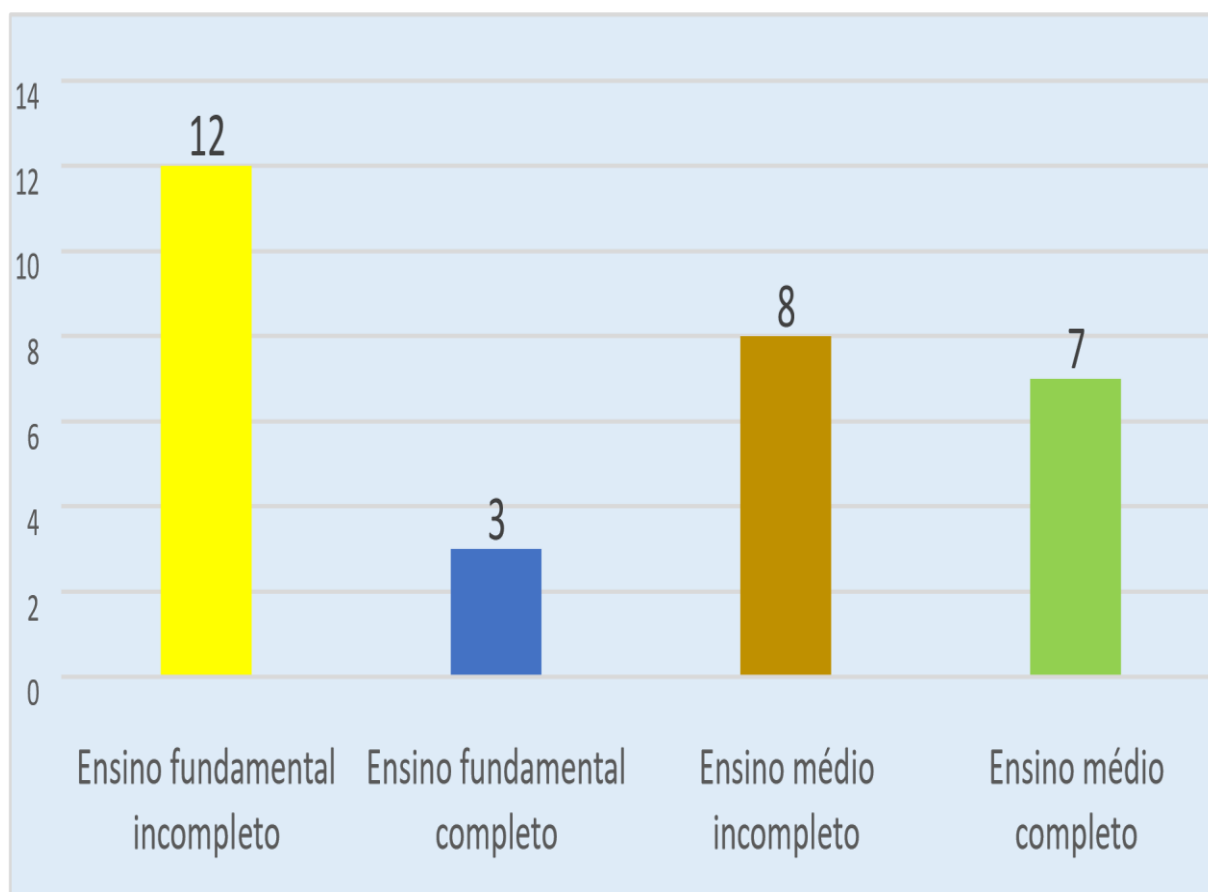


Fonte: Pesquisa de campo

Como demonstrado no Gráfico 5 e confirmado em pesquisas (GUIMARÃES, 2008; MORAES, 2008; PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006), a mãe é considerada a principal responsável pela criança. Responsabilidade essa que ultrapassa o processo educativo. É notório que educar os filhos é uma tarefa complexa para os pais, apesar das responsabilidades não serem compartilhadas de forma igualitária entre o casal (WAGNER; PREDEBON; MOSMANN; VERZA, 2005). Nos países latino-americanos, as mulheres destinam muito mais tempo nos cuidados com as crianças que os homens (ARRIAGADA, 2009). Isso porque, embora os homens estejam se envolvendo mais no cuidado da casa e das crianças, cuidar dos filhos ainda é visto como uma tarefa essencialmente feminina (DINIZ, 2009).

Com relação à escolaridade do responsável pela criança, os dados encontrados estão apresentados no Gráfico 6, que segue.

Gráfico 6 - Distribuição da frequência e percentual da escolaridade do responsável pelo aluno.



Fonte: Pesquisa de campo.

Percebe-se, de acordo com os dados apresentados, que todos os participantes tiveram acesso à educação escolar. Sendo que a escolaridade destes se encontra no ensino fundamental e médio. Porém há um destaque para aqueles que não concluíram o ensino fundamental, 12 (40%) responsáveis. Há um número significativo de pais que iniciaram e/ou concluíram o ensino médio. Nenhum dos participantes afirmou ter ingressado no ensino superior.

3.6 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

A entrevista enquanto procedimento de pesquisa é abordada na perspectiva apresentada por Szymanski quando afirma que [...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado (2010, p. 12).

Dessa forma, a entrevista propicia um momento de organização de ideias e construção de discurso para o interlocutor, sendo um processo interativo com caráter reflexivo de troca entre significados e sistema de crenças e valores (SZYMANSKI, 2010).

Para direcionar as entrevistas foram construídos três roteiros semiestruturados (Apêndices A, B e C). O primeiro roteiro foi elaborado com a perspectiva de conhecer as concepções da gestora sobre a família dos alunos, a relação estabelecida entre a escola e as famílias dos alunos e as estratégias de inclusão/aproximação dos pais/responsáveis. O roteiro seguinte foi elaborado para conhecer a perspectiva das docentes no que tange a relação família escola e o processo de aprendizagem da criança. Nele constavam questões pertinentes à concepção do docente sobre família, a importância da família para o desenvolvimento integral da criança, a articulação entre trabalho docente e a família dos alunos, dentre outras. O terceiro roteiro foi aplicado com os pais/responsáveis, com questões que abordavam as concepções de família, o papel da família na educação da criança, etc.

Para Cervo e Bervian (1996), o entrevistador não deve confiar demasiadamente na sua memória, nesse sentido optou-se por utilizar equipamento eletrônico para a gravação das entrevistas, pois este permite absorver todo o material fornecido pelo entrevistado. As falas foram transcritas na íntegra, arquivadas e os dados obtidos serão apresentados ao longo desta dissertação.

3.7 Procedimentos de coleta de dados

Na perspectiva de atender aos objetivos propostos por este estudo e as diretrizes almejadas a uma pesquisa de cunho científico, descrevem-se, a seguir, as etapas que foram percorridas ao longo da realização da pesquisa.

Inicialmente, foi feita a revisão de literatura para dar sustentação às discussões propostas neste estudo sobre a relação família e escola. Dando prosseguimento, foram estabelecidos os objetivos e a metodologia para a realização da pesquisa empírica.

Ao longo desse processo foi definido o público participante da pesquisa e elaborados os instrumentos de coleta de dados, fora solicitado a autorização para a realização da pesquisa,

através de uma carta de apresentação com informações particulares do pesquisador, expondo os objetivos e os procedimentos adotados na pesquisa, visando a obtenção de dados e a liberação para a entrevista.

As entrevistas se apoiaram em formulários semiestruturados, padronizados, contendo perguntas abertas, que ao longo da pesquisa sofreram algumas alterações, após revelar certo grau de inconsistência para o levantamento das informações necessárias ao alcance dos objetivos da pesquisa.

Foi feito junto à gestora escolar, o sorteio das turmas que seriam incluídas no estudo (uma turma de cada ano do Ensino Fundamental I). Na sequência foi feito o convite para os professores de cada uma das turmas sorteadas para participarem da pesquisa.

Por fim, procedeu-se o sorteio aleatório de 20% dos alunos das referidas turmas e seus responsáveis foram convidados a participar da pesquisa constituindo uma amostra representativa. Com estes o contato inicial ocorreu via telefone, disponibilizados pela secretaria da escola. Na oportunidade foi esclarecida, de maneira sucinta, a proposta da pesquisa e os seus objetivos e foi agendado um encontro para a realização da entrevista.

Os responsáveis que, durante o contato telefônico, demonstraram impossibilidade de participar da pesquisa foram imediatamente substituídos por outros seguindo os mesmos critérios de sorteio por turma. As justificativas da impossibilidade de participação foram: problemas de saúde, falta de tempo, não conseguir liberação no trabalho, não ter com quem deixar os filhos pequenos.

Todos os participantes (gestora, professoras e responsáveis pelos alunos) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram entrevistados, individualmente, na própria unidade escolar, de acordo com a disponibilidade de dia e horário de cada um deles, assegurando-lhes privacidade e sigilo quanto a sua identificação. As entrevistas foram gravadas para que nenhum dado se perdesse.

Ao longo do período da pesquisa, foram realizadas também visitas à instituição escolar, com o propósito de coletar informações, a partir de observações dos momentos de entrada e saída dos alunos acerca de quem acompanha e de como ocorre o acesso das famílias à equipe escolar e aos espaços escolares nesses momentos; assim como analisar, nos momentos de reuniões de pais/responsáveis e professoras, aspectos como: frequência, temas abordados, relacionamento entre a equipe escolar e a família dos alunos.

3.8 Técnicas de análise dos dados

Na coleta de dados, como mencionado anteriormente, foram utilizadas observações dos momentos de entrada e saída dos alunos na escola, das reuniões de pais e professores, e entrevistas semiestruturadas com a gestora, professoras e responsáveis pelos alunos. Os dados obtidos foram sistematizados, as observações registradas em diário de campo, feito análise e tabulação minuciosamente.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas aplicado os métodos matemáticos para alcançar os percentuais quantitativos para serem explicados no viés qualitativo.

4. MARCO ANALÍTICO

4.1 Resultados e discussão

No presente capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos neste estudo que teve por objetivo analisar a relação família-escola processo de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, constarão dados levantados na entrevista com a gestora da escola estudada, e seguida serão abordados os resultados obtidos a partir das entrevistas com as docentes da instituição escolar e, finalmente, serão apresentados os dados das entrevistas com os responsáveis pelos alunos da referida instituição.

As informações oriundas das observações feitas pela pesquisadora sobre os momentos de entrada e saída dos alunos na escola e de reuniões entre pais/responsáveis e a equipe escolar serão descritos no decorrer do presente capítulo conforme forem surgindo

tais temáticas nos resultados obtidos a partir das entrevistas.

4.2 Análise dos dados

4.2.1 Relação família-escola na perspectiva da gestora da escola

Neste tópico será abordada a perspectiva da gestora da escola investigada, no tocante da relação família-escola. Serão apresentados: a relevância das famílias para a educação, a interação da escola com as famílias nas reuniões, as dificuldades no processo de

acompanhamento dos alunos, alternativas de acolhimento da realidade dos alunos e suas famílias, dentre outros aspectos.

5 Ao apresentar as respostas literais gestora, citadas no corpo do texto, será utilizada a letra “G”, para identificá-la.

6 Ao apresentar respostas literais das professoras, citadas no corpo do texto, será utilizada a letra “P” seguida de numeração, para identificá-las.

7 Ao apresentar respostas literais dos pais/responsáveis, citadas no corpo do texto, será utilizada a letra “R” seguida de numeração, para identificá-los.

- Relevância das famílias para educação

Para a gestora, a família constitui um núcleo muito importante da sociedade, sendo “a maior parceira da escola [...] sem essa família presente na escola a gente não consegue fazer nada” (G). Para ela, a instituição escolar tem que ficar cada dia mais preocupada com essa família, porque no mundo contemporâneo as coisas mudaram, né? A estrutura de família mudou, né? E tem mexido com a família de tal maneira que a família que não tem esse reconhecimento não está sabendo lidar com essa mudança. E aí a escola chega pra ajudar e orientar no que precisa (G).

Assim, revela que há uma preocupação, por parte da direção, não apenas em educar seus alunos, mas também em colaborar e orientar as famílias em suas necessidades. A esse respeito, Biasoli-Alves (2002) afirma que as práticas de educação utilizadas pelas famílias com as gerações mais novas mudaram. Segundo Wagner (2003) a família passa por um momento de perda de referenciais, surgindo dúvidas centradas em: como, para quê e para quem educar os filhos. Isso ocorre, para a autora, pelo fato de as famílias contemporâneas considerarem que os modelos recebidos nas gerações anteriores parecem obsoletos, porém elas admitem haver uma carência de novas estratégias e padrões educativos que deem conta das demandas atuais.

Nesse sentido, a família é focalizada no trabalho da escola e, em certo sentido, na perspectiva da gestora, ambas teriam uma relação quase simbiótica:

Tal perspectiva também foi constatada pela pesquisadora ao observar a dinâmica interna da instituição de ensino. Os pais têm acesso às dependências da escola em momentos e por motivos variados, fato que será mais aprofundado posteriormente. No processo educativo, segundo a gestora, a família tem um papel relevante no acompanhamento escolar da criança, através das atividades que vão para casa. A família ao mesmo tempo é a escola, e a escola é a família. É muito intrínseco isso. A gente não pode separar família-escola, escola-família. Pelo menos aqui na escola tá muito presente. Eles entram e saem da minha sala, entra e saem da sala

de aula. Então tá muito presente na escola. Então quem é essa família? É a escola, a própria escola pra mim é a família (G).

Foi observado em uma das reuniões de pais, que a escola tem realmente a preocupação de envolver os pais na revisão do PPP da unidade de ensino. Em tal reunião houve a apresentação, discussão e revisão de tal documento. Aos pais foi dada a oportunidade de inferir-lo, questioná-lo e alterá-lo. Observou-se que alguns deles foram mais participativos questionando e sugerindo alterações que foram acatadas pela equipe mediadora do encontro (gestora e um professor).

Na avaliação da gestora, o maior interesse das famílias é pela qualidade dos serviços oferecidos pela escola (o cuidado, o zelo, a organização, o contato direto com os pais, etc). Segundo ela,

[...] é a preocupação com o aluno como um todo, não só no processo pedagógico de aprendizagem, mas com a saúde, o futuro [...] o lugar de cada um dos alunos daqui é na universidade. E a gente tenta fazer esse trabalho, para que a mãe também acredite, e possa investir nisso. E pelo que a gente faz, pelo trabalho que a gente faz, de fato sobre temas variados. consegue. [...] (G).

Nesse sentido, nota-se que o interesse dos pais está centrado na organização e na qualidade da escola tornando-se relevante, para os profissionais desta instituição, perceber que a família aprova e acredita na maneira como a equipe escolar desenvolve seu trabalho. A Pesquisa Nacional Qualidade na Educação (PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006), realizada em todas as unidades federativas brasileiras, nos anos de 2004 e 2005, constatou que há uma relativa satisfação dos pais e/ou responsáveis com a educação pública no nível fundamental, mesmo reconhecendo que existem fragilidades na educação escolar.

No contexto da instituição pesquisada, a fala da gestora demonstra um empenho grande da escola com o envolvimento da família na educação da criança, tendo em vista a continuidade desse processo até o aluno alcançar níveis mais elevados de educação, isso porque “[...] eu não quero ver aluno meu no semáforo, lavando carro. Não quero aluno meu lavando meu carro, não quero. Meu aluno eu quero ver na faculdade [...] nosso desejo é ver esses meninos como profissionais, profissionais universitários [...]” (G).

Para a mestranda, pensar na longevidade escolar das crianças oriundas de camadas populares exige, antes de tudo, conhecer e compreender o itinerário de escolarização por elas vivenciado, os significados que elas e suas famílias atribuem à escola, os processos familiares de mobilização escolar e como sua família dialoga com tal processo.

Para Wagner (2003), os pais, na tentativa de suprir as várias necessidades da família acabam por dedicar mais tempo aos seus trabalhos, passando a ter pouco contato com os filhos. Em consequência, eles tendem, por exemplo, a terceirizar a missão de desempenhar a tarefa educativa à escola. Ficando esta cada vez mais sobrecarregada, na tentativa de desempenhar a ação socializadora e tantas outras que originalmente competem à família (MEDINA, 1993 apud WAGNER, 2003).

Nessa dinâmica de “terceirização” a família vai se fragilizando e buscando fora dela soluções para os conflitos que não mais consegue solucionar em seu próprio contexto (WAGNER, 2003). Nesse sentido percebe-se que as reuniões promovidas pela escola têm um papel relevante na mobilização e inserção da família no espaço escolar. E isso é enfatizado também na fala da gestora escolar.

Além da estratégia das reuniões, a gestora considera que se os pais tivessem acesso aos meios de comunicação virtual, facilitaria a aproximação destes com a instituição: “[...] queria que eles tivessem acesso ao blog da escola, que eles tivessem acesso à ação do filho através da tecnologia, mas infelizmente a nossa comunidade ainda não está virtualmente incluída nesse momento digital.” (G).

Mesmo os pais estando longe dessa realidade virtual, têm acesso aos espaços escolares em momentos que vão além dos momentos de atividades pedagógicas propriamente ditas. A família tem acesso ao espaço escolar em momentos de reuniões, em contatos espontâneos com os professores e nos momentos de entrada e saída dos alunos.

De acordo com a Pesquisa Nacional Qualidade na Educação (PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006) o sistema educacional brasileiro carece de novas estratégias que garantam um nível de qualidade, assegure a efetividade do desempenho da escola e, conseqüentemente, a qualidade da formação dos alunos. Dessa forma, buscar mecanismos de inserção da família no contexto escolar é uma das estratégias utilizadas pela escola pesquisada na perspectiva de alcançar a tão almejada qualidade de ensino.

4.2.2 Interação da escola com as famílias nas reuniões

A preocupação com o futuro educacional das crianças dessa escola fica em evidência, durante a entrevista com a gestora, principalmente quando ela fala sobre como ocorre o envolvimento da família na escola. O trabalho é desenvolvido, dentre outras maneiras, através das reuniões escolares, que se configuram de duas maneiras: escola de formação de pais e as reuniões de pais e professores no final de cada bimestre.

A primeira acontece mensalmente, com a presença da gestora escolar, pais, professores, além de um profissional convidada para falar/dialogar com os participantes sobre determinado assunto. Geralmente, são realizados palestras, seminários e debates na escola de formação de pais,

[...] a gente faz orientação sobre a saúde, sobre aprendizagem, sobre a proposta da escola, que é diferenciada pra que possam entender. Então uma vez no mês tem formação, a gente não chama os pais só pra dar nota e dizer que os meninos estão dando trabalho. A gente chama os pais pra festas culturais na escola, a gente chama os pais pro lazer, a gente chama os pais para a formação. Então tem todo um aparato, né? Um apoio [...] (G)

Esse trabalho desenvolvido junto à família, através da escola de formação, também foi destacado nos momentos de entrevista junto à equipe docente e aos próprios pais/responsáveis.

Sendo que, para estes últimos, essa é uma das contribuições da escola para a família, “oferecer orientação e cursos”, além de favorecer a participação da família. As reuniões (inclui-se os momentos de formação) consistem no momento em que os pais mais frequentam a escola.

Com relação à participação da família na escolha dos temas a serem trabalhados na escola de formação, a gestora afirma que os pais/responsáveis “[...] não sugerem. Ela (a família) traz a demanda através do problema. Ela vem contar pra gente um problema. Como uma mãe hoje me falou que o filho faltou duas semanas porque o irmão tá internado com anemia falciforme, entendeu?” (G) Ou seja, os pais participam indiretamente da definição do assunto a ser abordado na escola de formação. E ao final da reunião, eles dão um retorno, pois “[...] eles dão esse retorno pra gente avaliando [...] eles ficam agradecidos [...] A gente deixa aberto o microfone pra quem quiser falar, pra quem quiser agradecer.” (G)

As reuniões de pais e professores ocorrem bimestralmente: “[...] é para assuntos pedagógicos, dificuldades de aprendizagem ou do sucesso do menino. Terminado o bimestre a gente faz uma semana de reunião com os pais.” (G),

Os objetivos das reuniões são: informar como foi o processo de aprendizagem, falar sobre os alunos que têm dificuldades ou que tiveram sucesso; orientar os pais sobre como ajudar, apoiar os alunos em suas dificuldades; esclarecer sobre a metodologia utilizada.

Portanto, os momentos de reuniões, são propícios também, para falar sobre a maneira como as professoras desenvolvem seu trabalho. De acordo com a gestora escolar, os temas são escolhidos no início do ano letivo e/ou no decorrer do mesmo, de acordo com as demandas/necessidades dos alunos e da família. Porém, na primeira reunião de cada ano, a pauta prioriza a apresentação do regimento escolar, do projeto político pedagógico (PPP) da escola e de toda a equipe escolar. De acordo com cada tema a ser abordado na reunião, a escola

estabelece parceria com um profissional da área, convidando-o a falar sobre o assunto e discuti-lo com os participantes.

Mesmo com a estratégia da escola de formação para os pais, a escola não tem a presença de 100% deles em suas atividades. De acordo com a gestora, a escola tenta conscientizar a família do seu direito de acompanhar a vida escolar do filho. Para ela, o principal motivo da ausência dos pais/responsáveis na escola, é o trabalho. Nesse sentido, a instituição disponibiliza atestado de comparecimento para os que trabalham, para que possam ausentar-se da atividade laboral e ir até a escola obter informações sobre a criança.

Portanto, na perspectiva da gestora,

[...] Na maioria das vezes, é o trabalho que impede dele (responsável) vir, não tem outros motivos, entendeu? A gente não vê negligência. Geralmente é o trabalho que tá em primeiro lugar. Às vezes a mãe que é única, que é pai e mãe, que tem o trabalho (G).

Dessa forma, “[...] eu abro a exceção pra ela (a mãe) vir. “quanto mais a família acompanha, melhor é o processo de aprendizagem. Faz grande diferença. [...]” (G)

A esse respeito, Zago (2011) afirma que,

A instabilidade faz parte do cotidiano desse grupo [...] o que acarreta renda instável e dificuldades de satisfação das necessidades básicas [...] A mobilização familiar é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência, e é graças ao rendimento coletivo do grupo, decorrente do trabalho de seus integrantes, que este tenta assegurar suas necessidades básicas. (p. 26)

4.2.3 Dificuldades no processo de acompanhamento dos alunos

Quando os pais/responsáveis não sabem ajudar a criança, porque não dominam os conhecimentos escolares mínimos, “[...] eles ficam angustiados, a gente percebe, porque não sabem como ensinar, não sabem como orientar o menino [...]” (G). Isso traz uma complicação para a instituição escolar, pois, nesses casos eles recorrem à banca (reforço escolar), o que, segundo a gestora, acaba atrapalhando o trabalho da escola. Isso porque “a instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar”. (ZAGO, 2011, p. 26)

A banca é uma prática muito utilizada pela família para auxiliar os alunos nas tarefas escolares, contudo, na visão da gestora,

[...] às vezes, o menino tá na banca e essa banca não cruza bem com a escola, com a metodologia da escola que é [...] fazer o menino refletir sobre a atividade. E, às vezes, a banca quer que o menino copie, e quando chega na sala que pede para ele explicar como foi que ele alcançou aquela resposta, ele não sabe dizer pra gente[...] às vezes, não fica legal com a banca, a gente prefere que não vá pra banca, porque atrapalha o nosso trabalho (G).

A esse respeito, a estratégia encontrada pela escola é expressa na fala da gestora quando declara que:

[...] A gente descobriu uma senhora aqui na comunidade que dá uma banca que, como o filho dela estudou aqui [...] ela sabe como é o nosso trabalho, e o menino dela foi um sucesso. Então a gente orienta que procure essa senhora porque ela sabe como a gente faz o trabalho (G).

Nesta fala, ela demonstra uma preocupação da escola em priorizar o trabalho articulado com a família, e até mesmo com as demais pessoas que, de alguma forma, contribuam desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Isso é percebido, inclusive, no que se refere aos alunos portadores de necessidades especiais, visto que a escola tem alunos especiais, e a mãe assumir isso que é difícil, esse é um dos nossos dilemas aqui. [...]

A gestora afirma que esse é um processo muito difícil de ser trabalhado na escola, pois a família não aceita o fato de a criança ser deficiente e ter algumas limitações. Portanto, o envolvimento dos pais com a escola é um elemento importante para ao êxito escolar dos filhos; e os pais são essenciais na colaboração para a obtenção de melhores resultados na escola (PORTELA, 2004).

Em alguns casos, segundo ela, percebe-se que a própria família precisa de um acompanhamento, o que foge da capacidade de ajuda da escola, isso porque “[...] até pra vir aqui, fazer o acompanhamento tem mãe que não tem vindo.” (G) Em algumas situações é preciso que a escola tenha uma escuta sensível para poder entender o contexto da família e/ou o problema pelo qual ela vem passando para tentar encontrar uma solução. É nesse sentido que a gestora se posiciona frente a algumas demandas que chegam à escola, através das crianças e de suas famílias.

4.2.4 Alternativas de acolhimento da realidade dos alunos e suas famílias

É nesse sentido que a gestora considera que a presença da família na escola é extremamente relevante, “[...] seja qual família for [...] a gente tem que conhecer a sua história

[...]” (G), isso porque há uma necessidade de se conhecer a realidade concreta vivenciada pelos alunos, para poder intervir. Para isso, a gestora acredita que o docente tem que “[...] ser muito sensível a isso [...]” (G), um profissional diferenciado, que dê conta de tal proposta.

Este ano a escola tem um quantitativo grande de professores novos, em virtude do que a gestora propôs, no início do ano letivo, a realização de uma caminhada pelo bairro, da qual toda a equipe docente participou. A proposta era que os professores pudessem conhecer um pouco a realidade social (o contexto social) na qual seus alunos vivem e “[...] pra esse professor perceber em que comunidade eles estão [...]” (G)

Essa experiência permite ao professor “[...] ter essa sensibilidade, antes de reclamar, de rotular, saber, realmente, quem é esse menino. Claro que a gente não vai deixar o menino à vontade [...]” (G) Mas, diante de certas atitudes, ele (o docente) compreenderá melhor alguns comportamentos dos seus alunos e poderá fazer intervenções significativas.

De acordo com Pinto, Garcia e Letichevsky (2006) para incluir a família nas decisões e ações desenvolvidas pela escola, é preciso não só trazer os pais até ela, mas também ir até as famílias para conhecê-la. E nesse sentido, considerar, também as relações vividas na família e suas implicações no processo escolar, sem perder de vista o caráter socializador e as diferenças sociais e culturais de ambas as instituições.

4.2.5 Relação família-escola na perspectiva das docentes

Ao pensar na relação família-escola é indispensável considerar todos os atores que estão diretamente implicados nesta relação. Nesse sentido, apresentaremos a seguir a perspectiva das professoras participantes deste estudo, considerando: as concepções de família; a interação com as famílias dos alunos; o envolvimento das famílias na aprendizagem dos filhos; como dialogam com as famílias; dentre outros aspectos.

4.2.6 Família na perspectiva das professoras

Ao abordar com as professoras a relação família-escola, inicialmente, buscou-se conhecer a concepção de família que apresentavam.

Duas delas (P3 e P5), compreendem a família como sendo aquela que está presente na vida da pessoa e participa do cotidiano dela. O que pode ser observado na fala a seguir: “Família é aquela com quem ele (o aluno) está convivendo diariamente. Seja avó, seja um tio, seja irmão mais velho. Então família, pra mim, são essas pessoas que têm uma convivência diária, e que

estão envolvidas em todo um processo familiar de necessidade de sustentação, de cuidado.” (P5).

Outras duas (P2 e P4) consideram-na como a base de formação da pessoa: “É a base de tudo, né? É de lá que a gente adquire a nossa formação, é o primeiro contato da criança com pessoas [...]” (P4). Já a professora P1, define família como aquela que cuida da criança e tem com ela um relacionamento afetivo: “Família, hoje em dia, já é aquela pessoa que cuida, que está junto, que toma conta da criança, que tem mesmo aquele carinho, aquele aconchego [...]” (P1). O aspecto do cuidado também é referido pela participante P5.

Sobre o papel da família para a educação da criança, obtiveram-se as seguintes respostas:

- (a) a família dá as condições básicas (segurança estabilidade, apoio) para o seu desenvolvimento (P1, P4 e P5);
- (b) incentiva a valorização do estudo (P1 e P5);
- (c) instituição importante e essencial para o bom desenvolvimento cognitivo da criança (P2 e P3);
- (d) transmite valores (P1);
- (e) dá um direcionamento na vida da criança (P1);
- (f) fornece cuidado à criança (P5);
- (g) realiza acompanhamento escolar (P5).

Diante das falas das professoras nota-se que há unanimidade quanto a importância do papel da família na vida da criança. As professoras posicionam-se numa perspectiva positiva e otimista com relação a esse papel, destacando-se que à família cabe dar as condições básicas para o desenvolvimento integral do indivíduo (colocação de três professoras); devendo esta transmitir a valorização do estudo. Outras duas docentes consideram que a família é essencial para o bom desenvolvimento da aprendizagem da criança, devendo oferecer atenção e cuidado; bem como realizar o acompanhamento escolar, não devendo este último ser negligenciado em virtude do trabalho, posicionamento apresentado por uma professora (P5).

Assim, na perspectiva das professoras são inegáveis os efeitos da participação dos pais para o bom desempenho escolar das crianças, porém a participação deles não deve ser vista como garantia de bom desempenho. “A escola tem funções específicas que devem se enfatizadas para que não se perpetue o discurso ideológico de que o desempenho depende da forma da família agir no contexto escolar do filho” (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p. 432433). Ou seja, a escola tem que centrar seus esforços, primeiramente para atender a sua

funcionalidade, garantir o desenvolvimento pleno dos alunos, e concomitante a isso, buscar o apoio e a parceria da família para que esse trabalho seja efetivado de maneira mais abrangente.

4.2.7 Interação das professoras com as famílias

Ao ser abordado com as professoras o aspecto do relacionamento delas com as famílias dos alunos, quatro, das cinco docentes, avaliaram positivamente a relação, afirmando ser um bom relacionamento, isso considerando as poucas famílias que as procuram diretamente na escola. A seguir, destacam-se as falas de duas docentes a respeito disso: “[...] infelizmente nem todas (famílias) participam do processo. Mas as que participam é muito bom, eles são parceiros, conversam, o que eu peço pra fazerem eles fazem, e tá funcionando bem.” (P2); “Graças a Deus, os que têm me procurado, que eu tenho conversado, é um relacionamento muito bom [...]” (P3).

No período em que a pesquisadora desenvolveu as observações no espaço escolar, ela teve a oportunidade de presenciar alguns contatos entre a família e as professoras. Em sua perspectiva a relação das mães (quem, geralmente, procurava a escola) com as professoras é bastante tranquila. Situação ocorrida também em reuniões de pais e professoras.

Outra professora avaliou seu relacionamento com a família considerando, apenas, o primeiro contato que teve com um número maior de pais/responsáveis, durante a primeira reunião de pais, que ocorreu no início do ano letivo. Com base nesse momento ela afirmou: “Eu só posso tirar pelo primeiro encontro, que foi muito bacana, porque nesse encontro os pais vieram curiosos para me conhecer [...]” (P1).

Apesar desta avaliação da P1 limitar-se ao primeiro encontro, com base nas observações da pesquisadora, ao longo dos cinco meses de permanência na instituição escolar, focalizando a presente pesquisa, permite afirmar que um número significativo de pais desta turma mantém contato diário com a escola, e em alguns momentos com a professora, quando estes levam e buscam as crianças na escola. Situação que pode ser justificada pelo fato de as crianças serem menores (seis e sete anos), pois “a presença dos responsáveis na escola declina à medida que o aluno vai vencendo as séries do Ensino Fundamental e alcançando a pré-adolescência” (PINTO; GARCIA; LETICHECKY, 2006).

Segundo as docentes, os momentos em que as famílias dos alunos mantêm contato com a professora são:

(a) na entrada e saída dos alunos (em conversas rápidas na porta da sala, com o objetivo de saber do comportamento, da aprendizagem ou avisar que a criança está doente, justificar faltas, etc.);

(b) quando as famílias são convocadas ou recebem recados por escrito ou comunicados verbais através do próprio aluno; (c) nas reuniões de pais.

Alguns desses momentos também são destacados na Pesquisa Nacional Qualidade na Educação (PINTO, GARCIA E LETICHEVSKY, 2006), dentre eles: levar e/ou buscar os alunos na escola, a participação nas reuniões, quando chamado para conversar sobre o aluno, o comparecimento espontâneo à escola, a presença em festas e eventos.

O contato dos pais/responsáveis nos momentos de entrada e saída são bastante significativos tanto para os docentes, quanto para os responsáveis, que em sua grande maioria são mulheres (mães, tias, irmãs, avós, vizinhas ou alguém pago para assumir tal tarefa). A presença destas mulheres também é apontada por Sarti (2004) quando afirma que “as atribuições femininas, na impossibilidade de serem realizadas pela mãe-esposa-dona de casa, são transferidas para outras mulheres da família, de fora ou dentro da unidade doméstica.” (p 205).

Considera-se interessante relatar que a pesquisadora observou que os responsáveis que levam e buscam as crianças na escola, chegam, geralmente, no horário estabelecido pela escola, e alguns adentram o espaço escolar, indo até a porta da sala de aula da criança. Por vezes, conversam rapidamente com a professora, comunicando-lhe algo ou obtendo informação sobre o(a) aluno(a).

4.2.8 Acolhimento dos alunos e suas famílias pela equipe escolar

É importante destacar que o acolhimento dos alunos no momento de chegada à escola, apresenta uma rotina bem organizada, o que é avaliado positivamente por todos (pais e professores). À medida que as crianças vão chegando à instituição são recebidas pela equipe docente e gestora, que os direcionam para filas, distribuídas por ano/série.

Inicialmente há atividades coletivas nas quais as professoras socializam com seus alunos as informações que se fizerem necessárias para o dia, como: evento comemorado no dia; programação do dia e/ou da semana; convite para reunião aos pais; dentre outros. Em seguida, as professoras envolvem as crianças em atividades: adivinhações, contar piada, cantar música, etc. Nesta oportunidade também são feitas as homenagens aos aniversariantes do dia. Logo após, os alunos cantam os hinos selecionados para cada dia da semana, sendo respectivamente:

Hino Nacional; Hino do Estado do Amazonas, e uma música escolhida pelo grupo. Por fim todos são encaminhados para suas salas de aula, acompanhados de seu respectivo professor.

Durante o momento de acolhimento os pais/responsáveis que desejam podem ficar no pátio assistindo e interagindo com o grupo, quando solicitado. Esse é um tempo em que os responsáveis participantes da pesquisa consideraram bastante significativo, destacando a organização e o carinho com que os alunos são, diariamente, recebidos na escola.

A presença dos pais na escola por motivo de convocação, geralmente, tem como foco principal a transgressão às normas da escola (comportamento inadequado) problemas de aprendizagem: baixo rendimento escolar e não realização das tarefas escolares (tanto na escola quanto em casa) (P3, P4 e P5). Raramente os responsáveis são chamados na escola para tratar de questões positivas sobre a criança.

O contato dos pais a partir das reuniões de pais foi sinalizado pela equipe docente como um dos momentos em que a família mantém contato com a mesma. Essa é uma ocasião valorizada, tanto pela equipe escolar quanto pelos pais/responsáveis que dela participam com regularidade. Segundo Pinto, Garcia e Letichevsky (2006) as reuniões de pais e professores são os eventos que mais mobilizam os responsáveis. O chamado individual para uma conversa sobre o aluno não obtém a mesma repercussão que a convocação para reuniões:

Nas reuniões que são possibilitadas as condições de assistência aos pais, para que estes se conscientizem de sua importância para o desempenho escolar de seus filhos, conheçam sobre desenvolvimento e comportamento de crianças e coassumam a responsabilidades em relação às atividades propostas pela escola (ALLEN; FRASER, 2002, p,432 apud CHECHIA; ANDRADE, 2005).

No que se refere à frequência com que ocorre o contato da família com a professora do aluno, as docentes afirmaram que esta varia de acordo com os momentos em que ele acontece. O contato da família que é feito através das reuniões ocorre bimestralmente. Cabe destacar que uma professora (P1) relata haver uma elevada frequência de pais/responsáveis nesses momentos e outra (P3) afirma que poucos pais participam de tal momento, revelando que a frequência varia conforme a turma, professora, etc.

O posicionamento da docente (P1) acerca do grande envolvimento dos responsáveis nos momentos de reuniões, corrobora com a declaração da gestora quando afirma que esse é o evento em que a família estabelece maior contato com a escola.

Por outro lado, há uma grande frequência diária dos pais/responsáveis, nos momentos de entrada e saída, em conversas rápidas com as professoras na porta da sala. Algumas professoras enfatizam a frequência da comunicação nesses momentos de saída da criança, e

outras destacaram a comunicação através do diário. O que revela diversificação do estilo de comunicação das professoras com as famílias de seus alunos. É menos frequente a utilização de agendamento de encontros com os pais/responsáveis nos momentos em que as crianças estão com atividades complementares.

Segundo as docentes, são dois os motivos que trazem os pais à escola: demanda da família (quando a família sente alguma necessidade de falar com a escola a partir uma situação específica dela) e demanda da escola (quando a escola convoca a família a comparecer na instituição por algum motivo).

Dentre os motivos de ordem familiar, as professoras declararam que são:

- (a) quando os pais/responsáveis querem obter alguma informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem da criança (P1, P2, P3 e P5);
- (b) quando precisam comunicar algo a respeito do estado de saúde da criança, que possa interferir na sua rotina escolar (P1 e P5);
- (c) quando querem informar-se sobre o comportamento da criança (P2).

4.2.9 Envolvimento da família no processo de aprendizagem dos filhos

No que se refere à avaliação das professoras acerca do interesse da família pela aprendizagem da criança, elas declararam haver pais/responsáveis com graus de envolvimento diferentes. Alguns acompanham, frequentemente, os filhos nas tarefas escolares, buscam informações na escola sobre o processo de aprendizagem deles, em conversas diárias com a professora da criança, por outro lado, dificilmente comparecem à escola. Uma professora (P3) afirma que alguns pais buscam na educação dos filhos a oportunidade que eles (pais) não tiveram na infância. Isso porque, em geral, os pais esperam ver através de seus filhos a superação de sua condição social (ZAGO, 2011).

Outra docente identifica que nesta escola há uma participação maior dos pais do que em outras escolas municipais. Ela considera que a comunidade na qual a escola está inserida “se preocupa mais com o aprendizado dos seus filhos, principalmente porque eles lutam para terem seus filhos nesta escola [...] Porque sabem que é uma boa escola, sabem que aqui tem bons professores, que a gestão quer o desenvolvimento deles [...] Só neles lutarem para colocar aqui, eu já acho um ponto positivo.” (P5) Ela informa que sempre que solicita, a família comparece à escola. Ao usar o diário tal professora percebe que criou o hábito de os pais estarem

acompanhando a vida escolar dos filhos, cotidianamente. Este instrumento de comunicação aponta tanto os aspectos negativos do aluno, quanto os aspectos positivos do desenvolvimento dele. Esta é mais uma estratégia utilizada pela escola para manter uma comunicação direta com a família de seus alunos. Porém, e tal instrumento não substitui a presença e participação da família na escola.

Quanto à participação da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança, as professoras destacaram algumas estratégias que podem ser utilizadas. Elas foram agrupadas em duas perspectivas: iniciativas da família e iniciativas da escola.

Dentre as estratégias de iniciativa familiar destacam-se:

- (a) acompanhar a criança na realização das tarefas escolares (P2, P3, P4 e P5);
- (b) conversar cotidianamente na escola sobre o comportamento e rendimento escolar da criança (P2 e P5);
- (c) conversar com os profissionais da escola expondo algumas demandas intrafamiliares que afetam diretamente a criança (Ex.: dificuldades econômicas: falta de alimentos) (P1);
- (d) participar em reuniões de pais e professores (P2);
- (e) Levar e buscar a criança na escola (P2);
- (f) conversar com a criança sobre o tempo quem permaneceu na escola (enfocando o relacionamento com os colegas, atividades desenvolvidas, etc.) (P2);
- (g) elogiar a criança pela conquista de maior autonomia na realização das tarefas escolares (P2);
- (h) dar atenção à criança (P4).

Além dessas estratégias, Viana (2011) sugere que haja uma “[...] escolha ativa do estabelecimento de ensino [...] utilização do tempo extraescolar com atividades favorecedoras de sucesso escolar” (p. 53).

No tocante às estratégias que a instituição escolar pode lançar mão, as docentes destacam:

- (a) realizar oficinas envolvendo pais/responsáveis e alunos (P1);
- (b) expor trabalhos dos alunos para os pais/responsáveis e a comunidade (P1);
- (c) promover rodas de conversa com pais/responsáveis para ouvir as demandas (críticas, questionamentos e sugestões) deles.

Constatou-se que, na perspectiva das docentes, há três estilos de participação da família no processo de aprendizagem da criança:

(a) A família que faz a tarefa escolar pela criança: neste tipo a família interfere demasiadamente nas atividades escolares, ao ponto de realizar a tarefa escolar no lugar da criança. Assim, as tarefas são realizadas corretamente, inclusive com boa caligrafia, porém ao indagar à criança sobre o seu entendimento do conteúdo da tarefa, a professora verifica que ela não domina o conteúdo, e fica acomodada achando que os outros farão a atividade. (P1);

(b) A família que acompanha a realização das tarefas escolares: a criança, cuja família participa do processo de aprendizagem aprende com mais facilidade, realiza as tarefas escolares enviadas para casa e participa das atividades propostas em sala de aula (P2, P3 e P5);

c) A família que não acompanha as tarefas escolares: a criança não realiza as tarefas enviadas para casa, ou quando o faz, ela não obtém êxito, pois a tarefa é feita da “maneira errada” (P2 e P3). Na perspectiva de uma professora (P2), a criança que não tem acompanhamento da família apresenta um desenvolvimento inferior às demais. Segundo esta professora: “[...] A criança que os pais acompanham é totalmente diferente da criança que os pais não acompanham. Uma vez mesmo eu fiz um exercício, como eu falei antes, com os cartões, e um dos motivos para receber o cartão vermelho é não fazer a atividade de casa. Mas teve um na sala que estava tão preocupado em não receber o cartão vermelho, apesar de ele não ser acompanhado pela família, que ele fez o dever todo. Quando ele chegou: ‘Minha professora eu fiz o dever’. Quando eu vou olhar, tudo errado. Eu: ‘Fulano de tal, alguém te ensinou?’ ‘Não pró, mas eu fiz. Eu vou receber cartão vermelho?’ Então, ele até que se esforçou, mas não houve aprendizado porque não estava os pais ali [...]” (P2).

Ao considerar os pais que não acompanham as atividades escolares dos filhos, Chechia e Andrade (2005), com base em pesquisa realizada no interior de São Paulo sobre desempenho escolar na percepção dos pais, constataram que

[...] alguns pais se sentem incapazes de ajudá-los por diversas razões, até mesmo por falta de orientação por parte da escola. O empenho para entender e, de certa forma, ajudar o filho nas dificuldades que está experimentando, tem sido uma preocupação constante no dia a dia dessas famílias [...] (p. 434)

Cabe destacar que, ao ser indagada, se as atividades de casa eram pensadas e planejadas na intenção de que a criança recebesse ajuda da família na sua realização, ou seja, se tinha a intenção de envolver a família, uma docente (P2) afirmou que “Toda tarefa tem essa intenção,

porque o papel da família é de acompanhar, então todas têm essa intencionalidade. Mesmo que seja uma atividade simples, o pai tem que olhar. No fundo, no fundo todas têm essa intenção.” (P2).; afirmação que também foi apontada na fala da P5.

Uma docente (P4) afirma que “mesmo que os pais [...] não tenham concluído seus estudos, mas se eles acompanham, se eles estão presentes, sim, a criança tem um rendimento diferenciado. Eu acredito muito nisso!” (P4).

Segundo estudos realizados (CHECHIA; ANDRADE, 2005; PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006; RIBEIRO; ANDRADE, 2006), os alunos que recebem apoio apresentam mais habilidades nas tarefas, desenvolvem uma autoestima positiva em relação à escola.

4.3 Professoras e pais: em busca do diálogo

A seguir são destacadas algumas estratégias para favorecer a comunicação com a família e, conseqüentemente, as intervenções junto aos alunos. Isso porque, mesmo que os pais/responsáveis não frequentem cotidianamente a escola, a professora (P5) identifica que ao enviar bilhetes (através do diário) aos pais, ou convocá-los para conversar, relatando algum comportamento considerado inadequado na escola, existe uma melhora na postura da criança, o que revela que o trabalho conjunto com a família apresenta resultados positivos no posicionamento da criança em sala de aula.

Segundo uma professora (P1), existem crianças que são mais carentes afetivamente e outras que são acolhedoras, nessas situações, a docente busca a estratégia de aproximar essas crianças, visando amenizar o sentimento de tristeza de uma e o gosto pelo acolhimento da outra.

A docente (P2) utiliza a tática de aproximação entre pais e filhos, através de tarefas enviadas para casa e do diálogo posterior com os alunos em sala. Esta mesma docente relata utilizar cartões com cores variadas em sala, para sinalizar maus comportamentos dos alunos, a não realização das tarefas, etc. Esta mesma estratégia, segundo ela, passou a ser utilizada em casa por uma mãe.

A professora (P4) destaca a necessidade da sintonia de atuação entre os pais/responsáveis, a escola e a família: “[...] tem que ter a parceria, se tudo funcionar na mais perfeita ordem assim a gente teria uma educação de outra forma.” (P4). Segundo Allen; Fraser (2002 apud CHECHIA E ANDRADE, 2005), a presença dos pais na vida escolar é importante tanto para os alunos quanto para a escola.

Outra docente (P5) afirma que a família não tem atuado de maneira adequada na orientação da criança, no que se refere à disciplina. Assim, orienta os pais a estabelecerem limites: “[...] os pais não estão preocupados com a condução dos seus filhos com disciplina.” (P5). Esta professora afirma que as famílias agredem muito os filhos, batem, lidam com drogas na frente das crianças. Então ela acha que as famílias precisam ser orientadas. “[...] os pais precisam ser chamados pra que sejam orientados, de que forma devem conduzir, da melhor forma possível, seus filhos enquanto crianças que estão ali numa fase básica de sua vida. Que essa família é importante nisso, dando limite a essas crianças, dando horários pra elas, fazendo com que elas já tenham essa rotina, que aqui a gente tem uma rotina [...] Seu filho gosta de joguinhos em aparelho celular? Ele tem um aparelho celular em casa? Fez a atividade, filho? Não fez, não? Hoje você não tem celular. Castigo sim. Porque não? A gente não vai dar castigo para maltratar, mas tirar o que a criança gosta... Agora, paulatinamente, tire e dê de novo. Ele conquistou? Dê de novo. Mas eu digo isso, é um conselho que eu dou, que eu uso como mãe e que eu acho que é o mais correto.” (P5).

Em contraposição às práticas de orientação das professoras, Thin (2006) ao investigar as lógicas socializadoras utilizadas pela família e pela escola, afirma que:

As relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são muito diferentes [...]: de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de escolarização (p.212).

Para este autor, a relação entre famílias populares e escola, geralmente, é uma relação de “confrontação desigual”. Isso porque as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias; os pais têm pouco ou nenhum domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar; porque os professores têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola; e mais, é desigual porque os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e legitimidade das práticas dos professores.

Na realidade da escola pesquisada, certamente, a “confrontação desigual” (THIN, 2006) permeia as relações que se estabelecem entre a instituição escolar e as famílias dos alunos, e isso foi percebido pela pesquisadora durante as observações e os momentos de entrevistas.

De acordo com uma docente (P5) a escola “[...] ainda existe uma resistência por parte da escola de aceitar a família, as configurações de famílias modernas [...]” (P5) não sabendo lidar com situações como o homossexualismo. Porém, mesmo vivenciando esse contexto de

desencontro de lógicas de socialização, as relações se apresentam de maneira harmônica entre todos os envolvidos.

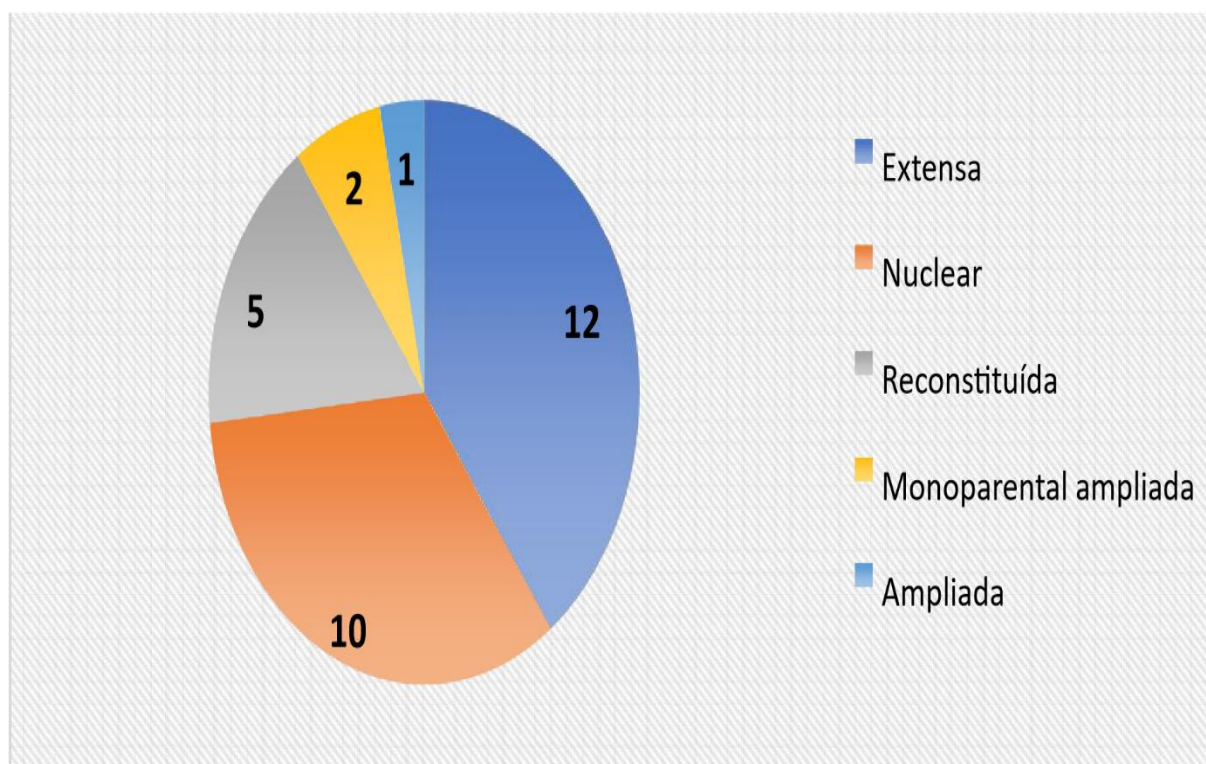
4.4 Relação família-escola na perspectiva dos pais/responsáveis

A seguir serão apresentados os resultados obtidos a partir das entrevistas feitas com os pais/responsáveis por alunos da escola. Abordaremos aspectos como: concepções e composição das famílias, participação da família na educação dos filhos, contribuição da escola e da família para a educação das crianças, entre outros assuntos.

4.4.1 Família na perspectiva dos pais

No que se refere à composição de suas famílias, as respostas obtidas pelos responsáveis pelos alunos foram agrupadas em quatro categorias: (a) Família Extensa: aquela que inclui três ou mais gerações; (b) Nuclear: aquela constituída pelo pai, mãe e filhos; (c) Reconstituída: aquela constituída depois de separações/divórcio; (d) Monoparental ampliada: constituída por um dos genitores, filhos e outro parente; (e) Ampliada: família nuclear e mais um membro; (f) Monoparental: formada por um dos genitores e seus filhos. Essas categorias serão utilizadas nos Gráficos seguintes (Gráficos 7 e 8). Os dados referentes à composição familiar encontram-se no Gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7 - Distribuição da frequência e percentual sobre quem faz parte da família, na concepção dos responsáveis pelos alunos

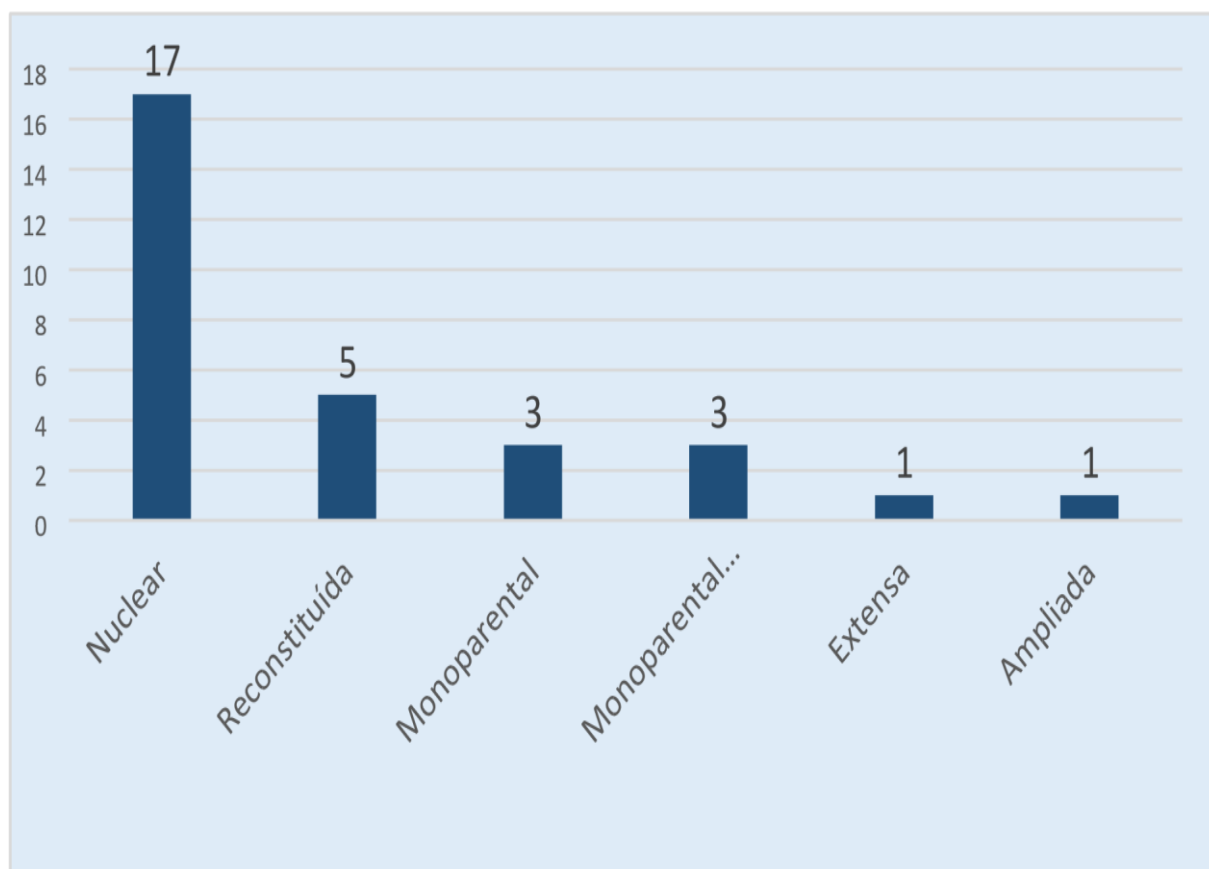


Fonte: Pesquisa de campo.

Observa-se no Gráfico 7 que os pais/responsáveis, em sua maioria, apresentam uma concepção de família extensa, sendo que 12 (40,00%) consideraram fazer parte da família pessoas de três ou mais gerações: “Família é nosso lar, né? É meus filhos, meu esposo, é minha mãe, meu pai, meus parentes tudo que tem ali, né? Que tá próximo da gente. A gente faz parte de um ao outro [...]” (R 7). No entanto, 10 (33,33%) entrevistados conceberam a família enquanto nuclear, formada apenas pelo pai, mãe e filhos.

Ao ser questionado sobre quem reside na casa juntamente com a criança, as respostas diferem com relação à questão anterior. As respostas a essa questão são apresentadas no Gráfico 8, que segue.

Gráfico 8 - Distribuição da frequência e percentual sobre quem mora na casa com a criança/aluno



Fonte: Pesquisa de campo

É possível perceber que, ao referir-se à moradia, há uma predominância, da composição nuclear (56,66%), dado que não se confirmou ao considerar as pessoas que fazem parte da família, havendo um destaque para a configuração extensa. A predominância de moradia nuclear e concepção de família como extensa também foi encontrada nos estudos desenvolvidos por Carvalho; Moreira; Rabinovich (2010), Moreira; Rabinovich; Silva (2009). Tais dados revelam que a família extrapola a questão da moradia.

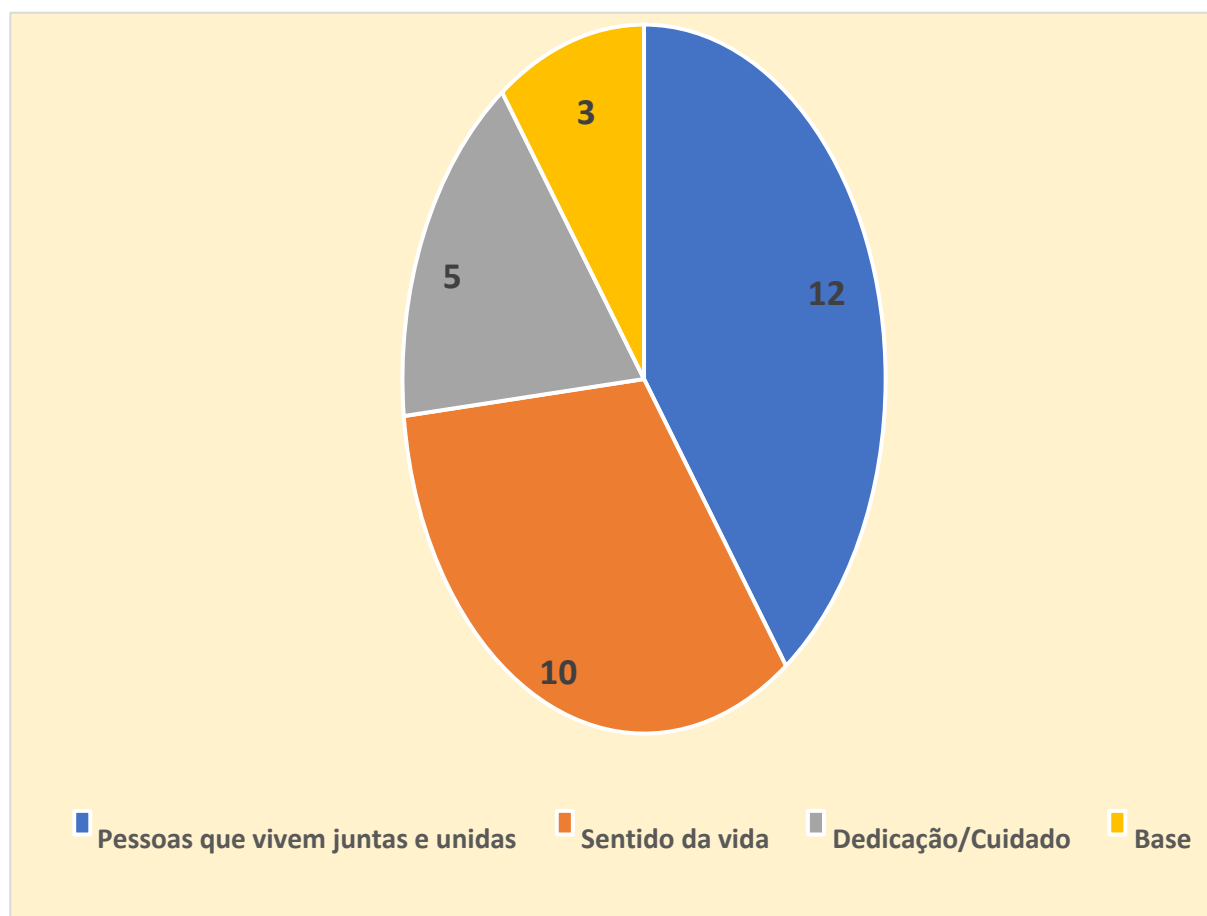
Ao considerar a composição da moradia monoparental (três casos - 10,00%), houve uma unanimidade dos lares serem formados por mulheres e seus descendentes; o que indica um crescimento do que Petrini (2004) denomina matrifocalidade, ou seja, um aumento de famílias chefiadas por mulheres, ocasionando uma maior responsabilidade para ela que assume sozinha o sustento e a educação dos filhos, além de administrar o lar e a dupla jornada de trabalho. No caso da família monoparental ampliada, um dos lares era chefiado por um homem/pai. É bastante interessante perceber que “os lares nucleares são os mais numerosos”, porém, “estão aumentando os monoparentais com chefia feminina” (ARRIAGADA, 2002, p 150.).

É importante esclarecer que a concepção acerca da composição familiar é do entrevistado e a composição de moradia é da criança, visto que em dois casos os participantes não residem com a criança (uma avó e uma mãe que se diz responsável pelo filho, apesar de ele morar com o pai).

No que se refere à concepção de família, as respostas dos responsáveis entrevistados foram agrupadas em onze categorias: (a) Grupo de pessoas que vivem juntas e unidas: família enquanto grupo de pessoas que vivem juntas e são unidas, compartilhando as experiências pessoais, ajudando-se mutuamente e tendo objetivos comuns; (b) Sentido da vida: família enquanto razão da própria vida, como mais importante de tudo; (c) Dedicção/cuidado: família enquanto espaço onde as pessoas dedicam-se ao bem estar e ao cuidado um do outro, tanto do adulto para com a criança, quanto da criança para com o adulto; (d) A base: família enquanto base de tudo ou especificamente da pessoa ou da sociedade; (e) Significado afetivo: família enquanto espaço em que as pessoas estão ligadas por vínculos afetivos, onde se desenvolvem os mais intensos sentimentos; (f) Estrutura/definição legal: definição da família a partir da sua estrutura, de seus componentes, que varia desde a família composta por pai, mãe e filhos, até a família extensa; (g) Responsabilidade: família enquanto pessoas que requerem responsabilidades, particularmente dos membros adultos; (h) Respeito: família como local em que deve haver respeito mútuo, inclusive os adultos com relação às crianças; (i) Local de formação: local em que todos os membros formam-se nos diversos aspectos, aprendem sobre a vida e sobre a convivência social; (j) Dádiva de Deus: família enquanto dádiva ou mesmo determinação de Deus; (k) Valoração positiva: concepções que apresentam a família como boa, legal, bonita.

As concepções de famílias apresentadas nas respostas dos responsáveis participantes da pesquisa encontram-se no Gráfico 09, apresentada a seguir.

Gráfico 9 - Distribuição da frequência e percentual das concepções da família apresentada pelos pais/responsáveis



Fonte: Pesquisa de Campo.

As concepções de família apresentadas pelos pais foram bastante variadas. Foi identificada uma visão positiva da família, sendo que ela se apresenta como elemento central da vida da pessoa em termos de convivência e união, formação, significado e relevância, dedicação e cuidado, responsabilidade e afetividade.

Em 40,00% das respostas dos responsáveis a família é concebida como sendo as pessoas que vivem juntas e unidas. Exemplo: “Pra mim é estar junto, né? É compartilhando com o outro, né? [...]” (R 19) A família é vista como sendo o sentido da vida, uma vez que “[...] Família pra mim é tudo, hoje. Antes, não, mas hoje, minha família pra mim é a coisa que eu tenho mais... prazerosa da vida, hoje [...]” (R 6).

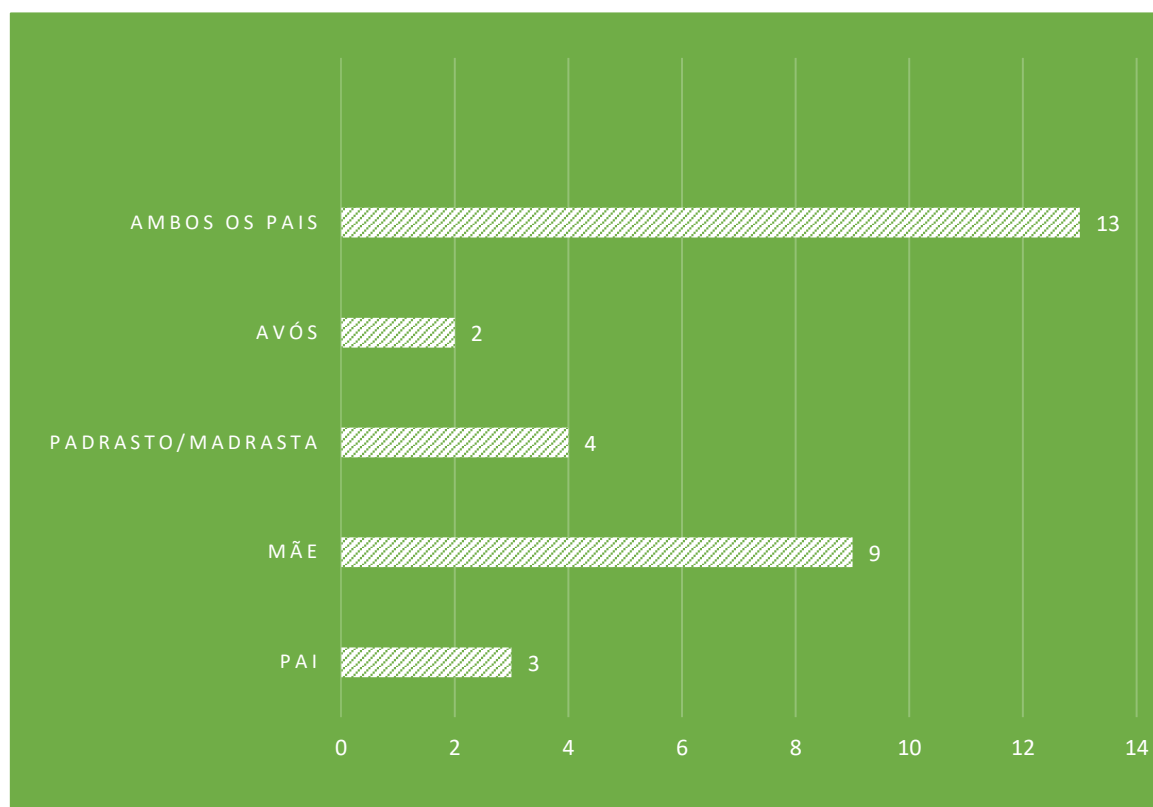
Outras definições que aparecem foram: sentido da vida (33,33%), dedicação/cuidado (16,67%), bem como a família sendo a base (10,00%). Alguns desses achados também apareceram em pesquisas realizadas por Guimarães (2008), Moreira (2005) e Silva (2008). Segundo Moreira (2005) as mães tendem a concentrar suas respostas na visão de

família enquanto grupo de pessoas que vivem juntas, enquanto que os pais concebem a família como base da sociedade.

4.4.2 Família e educação dos filhos

Durante a entrevista foi questionado aos pais/responsáveis participantes da pesquisa sobre quem colabora com a educação da criança. Foram obtidas respostas bastante variadas, as quais são apresentadas no Gráfico a seguir.

Gráfico 10 - Distribuição da frequência e percentual dos colaboradores com o processo de educação das crianças apresentadas pelos participantes da pesquisa, responsáveis pelos alunos



Fonte: Pesquisa de campo.

Analisando os dados do Gráfico 10, é possível perceber que ambos os pais são os principais responsáveis pela educação da criança (43,33%). Os resultados de pesquisa

desenvolvida por Rabinovich e Moreira (2008) indicam que para as crianças paulistas, ambos os pais cuidam, relacionam-se afetivamente e educam os filhos.

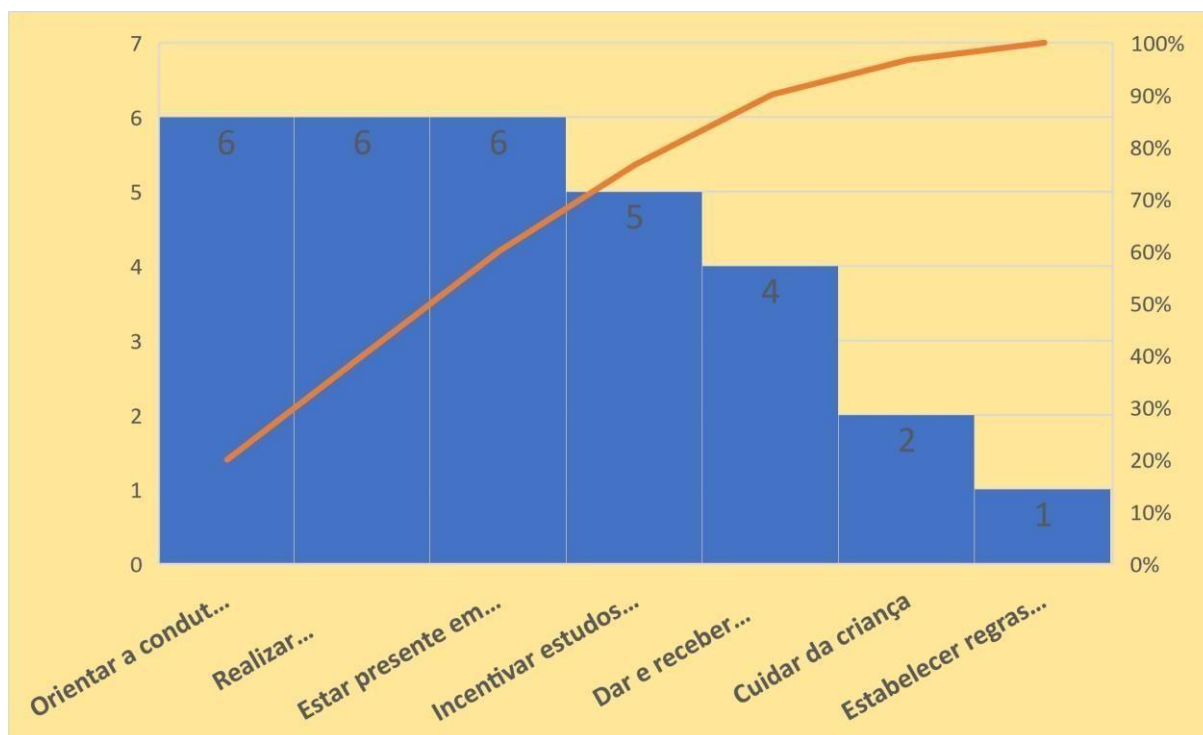
Porém, é relevante apontar que a mãe aparece em situação de destaque, no cumprimento de tal tarefa. Em nove (30,00%) dos casos, ela aparece como única responsável pela educação da criança. E, mesmo nas situações em que há a colaboração de outras pessoas, a mãe está envolvida no processo educativo. Segundo Jablonski (2007), na atualidade, a mulher continua dedicando mais tempo ao cuidado dos filhos. O pai está mais vinculado às atividades ligadas ao brincar e ao lazer. Outras tarefas como: planejar, delegar tarefas e responsabilidades, supervisionar e organizar horários dos filhos ficam em quase totalidade sob a responsabilidade da mulher/mãe; ou seja, a mãe é a mais atarefada.

Apenas dois entrevistados declararam não contar com a colaboração da mãe na educação da criança; porém, eles contam com colaboração feminina, através da participação de sua atual esposa (madrasta da criança). Além da mãe e do pai, outras pessoas são citadas pelos participantes da pesquisa como colaboradores do processo de educação das crianças, como: os avós (6,66%), o padrasto ou madrasta (13,33%).

De acordo com Sarti (2004), as famílias oriundas de contextos menos favorecidos constituem-se em rede, com ramificações que envolvem a rede de parentesco como um todo, viabilizando sua existência como apoio e sustentáculo básicos.

No que concerne ao papel da família na educação da criança foram apresentadas diferentes respostas. Os dados obtidos a esse respeito são apresentados no Gráfico a seguir.

Gráfico 11 - Distribuição da frequência e percentual sobre o papel da família na educação da criança



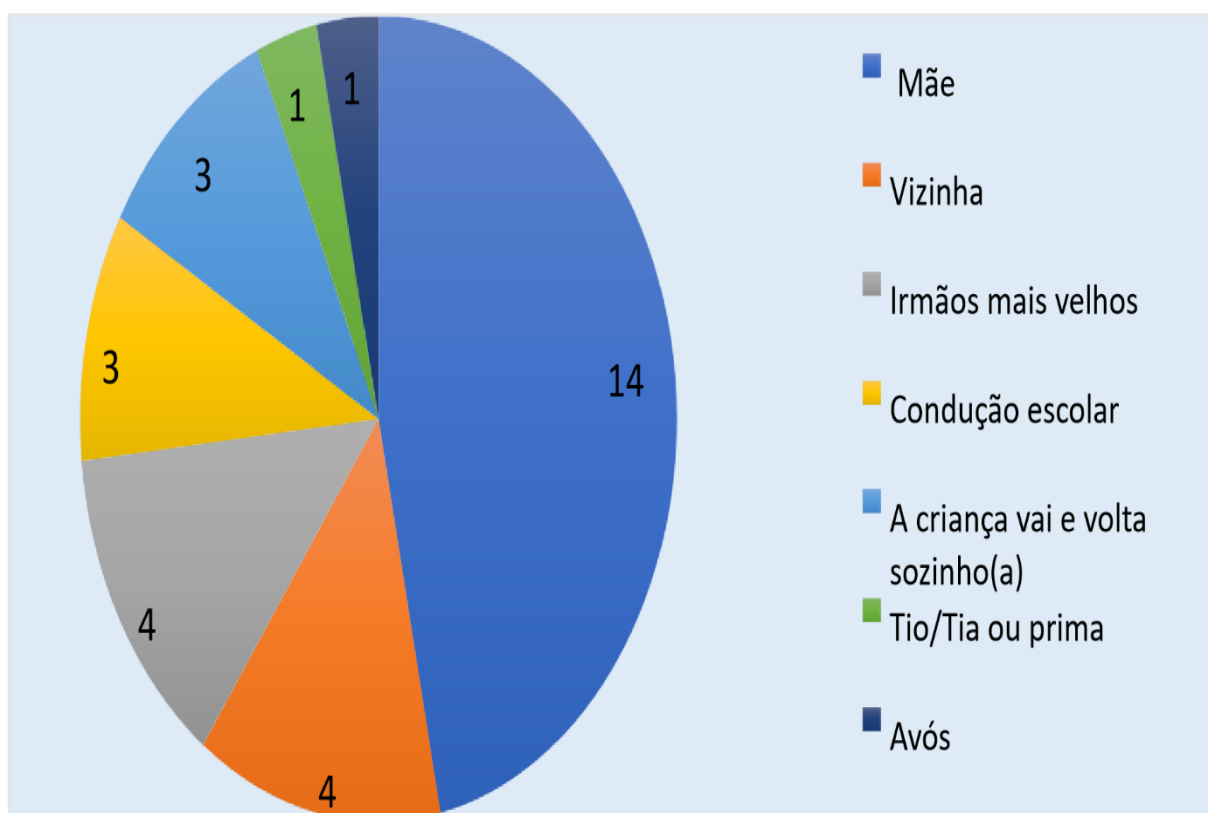
Fonte: Pesquisa de campo.

Com relação ao papel da família na educação das crianças, os pais/responsáveis demonstraram que entendem esse papel a partir de dois aspectos: a formação ética e moral, e o desenvolvimento sociocognitivo. As respostas tiveram ênfase em orientar a conduta na vida (moral) (06 respostas – 20,00%) e realizar acompanhamento escolar (06 respostas – 20,00%), o que demonstra uma dualidade no papel da família na visão dos pais. Destacase também a importância que é dada à presença destes em todos os momentos da vida do filho.

Para Biasoli-Alves e Moreira (2007), as funções da família centram-se em três pontos, a saber: 1. É o agente principal de socialização primária, compondo o ambiente em que a criança vai viver e estabelece maneiras e limites para as interações entre as gerações; 2. Mantém a convivência de pessoas de idade diversas, com trocas afetivas intensas, dando forma e significado às relações entre seus membros; 3. Inclui o cuidado e a lealdade intergeracional.

Das 30 crianças focalizadas no estudo, 19 são levadas e buscadas por um adulto ou uma criança mais velha. No Gráfico 12, a seguir, são apresentados quais são os acompanhantes.

Gráfico 12 - Distribuição da frequência e percentual sobre que busca e leva a criança na escola.



Fonte: Pesquisa de campo.

De acordo com os dados mostrados no Gráfico 12, a mãe é quem mais acompanha a criança na ida e volta da escola: “[...] Primeiro pelo perigo que representa a rua, a gente convive com pessoas que no trânsito dirige em alta velocidade e eu não tenho como e jamais ia ficar satisfeita de mandar meu filho vim sozinho pra escola.” (R 24) Em alguns casos ela é a única pessoa que acompanha (46,66%), porém ela também compartilha tal tarefa com outras pessoas, como por exemplo, com a vizinha (13,34%); com irmãos mais velhos (13,34%) e, em uma situação com uma tia materna.

Com esses dados é possível perceber que outras pessoas auxiliam os pais/responsáveis pela criança, também nos momentos de levar e buscar as crianças na escola. Ou seja, em mais de 30% dos casos a família é uma rede de apoio com a qual os pais/responsáveis podem contar. O suporte à família é oferecido por várias pessoas (membros da família nuclear, parentes, amigos, vizinhos e profissionais), as quais promovem uma melhoria na qualidade de vida da família, auxiliando de diversas maneiras: dando apoio material ou financeiro, executando

tarefas domésticas cuidando dos filhos, orientando e prestando informações, além de oferecer suporte financeiro (DESSEN; BRAZ, 2000).

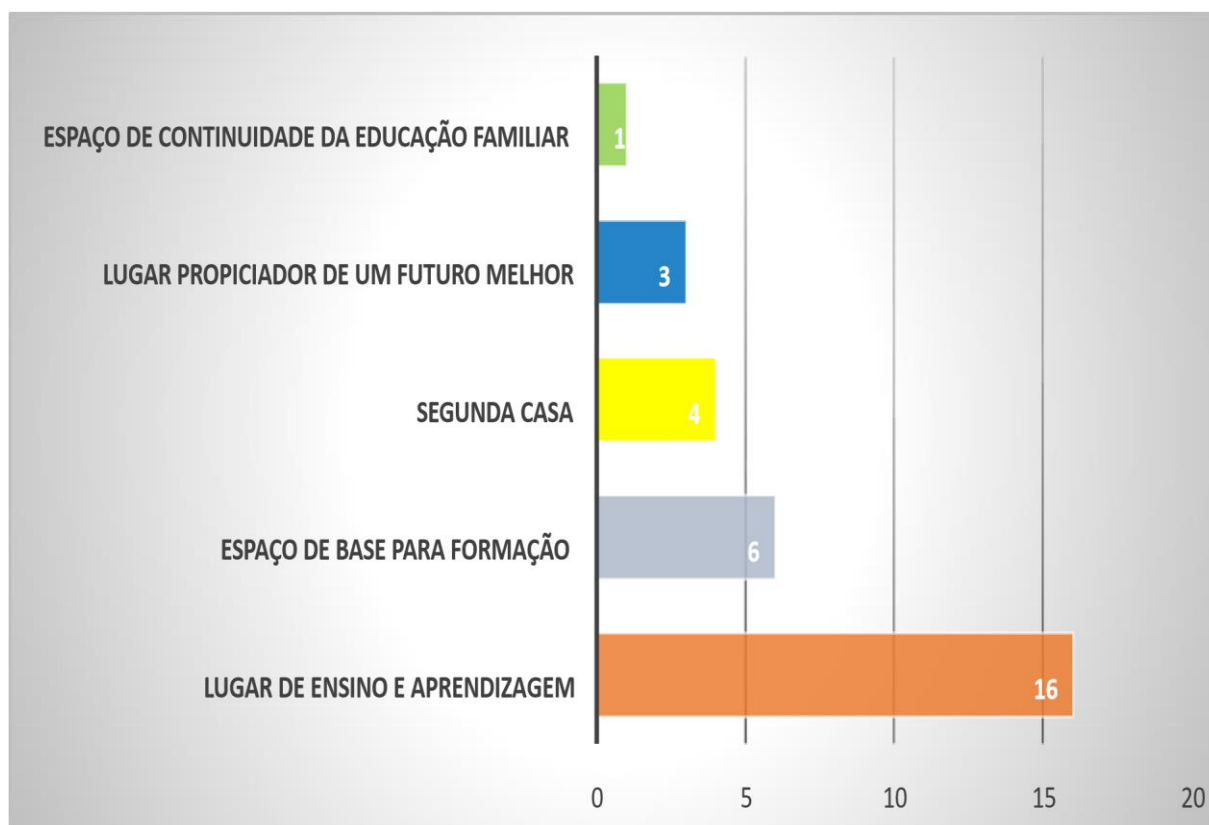
É importante destacar que, dentre os casos em que a vizinha é a única responsável ou compartilha com a mãe esta tarefa, em cinco das oito situações, a vizinha é remunerada para levar e buscar a criança na escola. Nas demais situações, a vizinha, por possuir filho(s) estudando na escola, compartilha com a família pesquisada a responsabilidade de conduzir a criança no momento em que o(a) próprio(a) filho(a).

Nas situações em que os responsáveis afirmaram que a criança vai sozinha, as justificativas para que isso ocorresse foram: o fato de morar perto da escola e os genitores trabalharem; a pessoa responsável por tal tarefa estar com criança recém-nascida, apesar de a mãe considerar ruim que a criança vá e volte sozinha da escola, pois a rua é perigosa; pelo motivo de a mãe trabalhar e, embora more longe, não tem como levar a criança para a escola; e por fim, o fato dos pais não poderem pagar alguém para levar e buscar sua criança na escola.

4.4.3 Escola na percepção dos pais

Considerou-se relevante na pesquisa conhecer o significado que os pais/responsáveis atribuem à escola. Ao ser questionado a esse respeito os entrevistados apresentaram ideias bastante variadas, atribuindo, em alguns casos, mais de um significado a esta instituição, visto que a questão permitia respostas múltiplas. As respostas obtidas foram compiladas no Gráfico 13, a seguir.

Gráfico 13 - Distribuição da frequência e percentual do significado atribuído a escola pelos pais/responsáveis



Fonte: Pesquisa de campo

Como é possível perceber, a partir da análise do Gráfico 13, um grande número de pais/responsáveis (53,33%) considera a escola como um lugar onde o ensino e a aprendizagem se efetivam. Podendo levar a crer que essas pessoas confiam à instituição a responsabilidade de garantir a aprendizagem de seu(s) filho(s). As falas seguintes demonstram esta concepção de escola apresentada pelos participantes: “[...] ajuda na educação da criança, no amanhã. Ensina coisa que a criança não sabe, que às vezes nós que somos pais não temos tempo, às vezes de ajudar eles em alguma coisa que eles têm que aprender. E aí acho que acaba, que a escola entra aí nesse meio pra poder ajudar [...]” (R 24); “[...] eu acho que a escola, na minha opinião, escola é onde você vai aprender as coisas pra você, no futuro, praticar aquilo que você aprendeu dentro da escola.” (R 30)

Para seis (20,00%) dos participantes da pesquisa, a escola é considerada como espaço de base para a formação das crianças. Essa perspectiva de escola pode-se perceber na fala a seguir: “Escola é fundamental, pra todas as crianças em todas as idades pra falar a verdade. Foi criança, adulto tem que ter uma formação, tem que passar pela escola, porque escola é a base de tudo.” (R 26)

A escola pode ser considerada como uma instituição que compõe o sistema de ensino e é responsável pela formação básica do cidadão, compreendendo, assim: o desenvolvimento da capacidade de aprender com vista à aquisição de conhecimentos e habilidade, a formação de atitudes e valores, a compreensão do ambiente natural e social, além do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

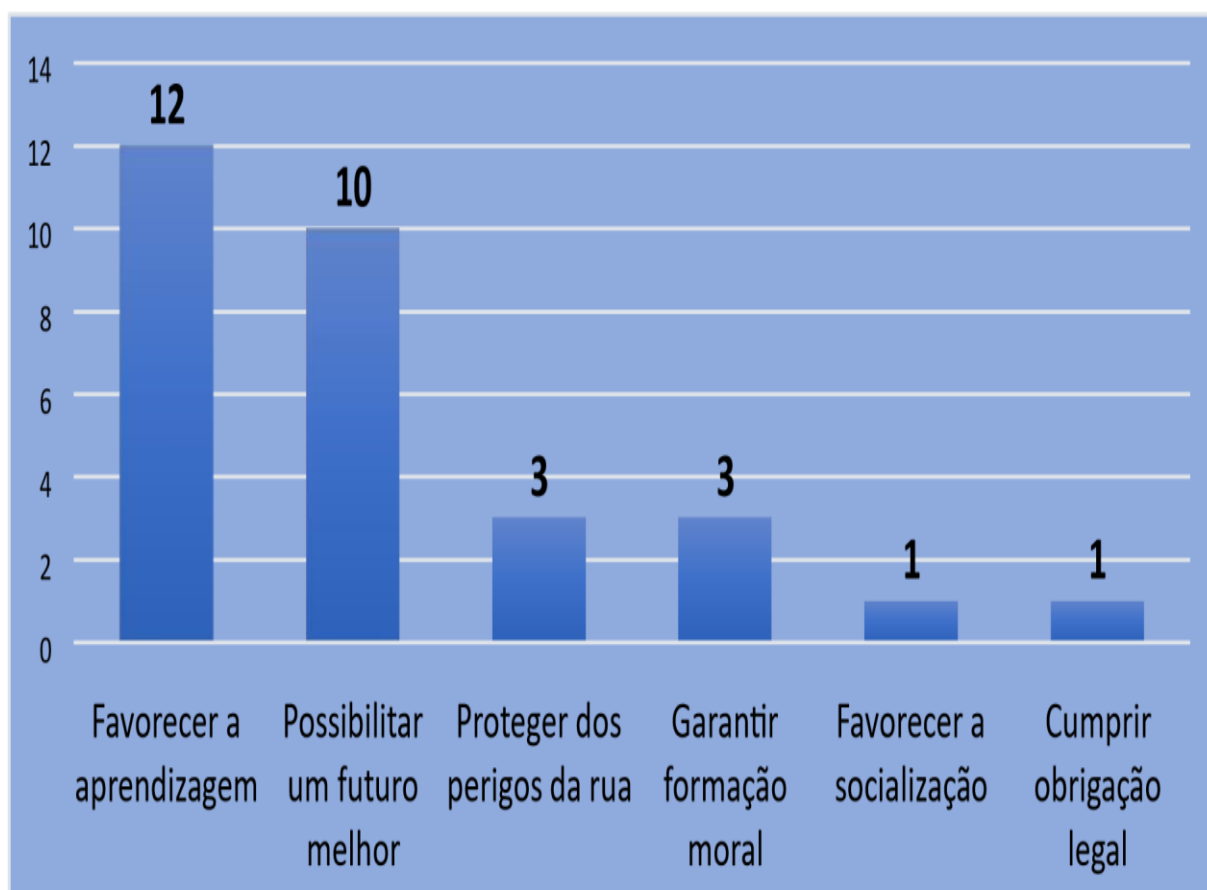
Um número bastante razoável de pais/responsáveis (13,34%) afirmou ver a instituição escolar como: “a segunda casa da gente, porque na escola a gente... o professor é a segunda mãe. Então a gente ali aprende [...] em casa eles não têm até certa educação, certo limite, que às vezes no colégio dá limite. Que às vezes o colégio percebe coisas que às vezes nós que somos pais, que tá em casa não percebemos.” (R 7); “Eu acho que a escola, na minha concepção é a segunda casa. Meu filho passa metade do tempo dele aqui na escola. Então essa escola pra mim é o segundo lar de J. (o filho).” (R 16)

Na concepção dos pais/responsáveis participantes da pesquisa a escola pode ser considerada, também, como um lugar que propicia um futuro melhor para as pessoas (10,00%): “[...] escola é fundamental na vida [...] pra aprender as coisas mais importantes e interessantes na vida, pra ter um futuro [...]” (R 27).

A visão positiva de escola é importante, pois “os pais, quando percebem um ambiente de aprendizagem mais favorável, desenvolvem confiança em relação à escola, na medida em que verificam preocupação da escola com a educação de seus filhos.” (ALLEN; FRASER, 2002, p.432 apud CHECHIA; ANDRADE, 2005).

Sobre a importância de manter as crianças na escola, os pais/responsáveis justificaram com afirmações bastante variadas, as quais são apresentadas no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Distribuição da frequência e percentual sobre a importância de manter a criança na escola



Fonte: Pesquisa de campo.

Ao serem questionados sobre a importância de manter as crianças na escola, o posicionamento dos participantes da pesquisa variou bastante. Sendo que 12 respostas (40,00%) destacam ser importante, pois favorece a aprendizagem, o que vem reforçar a opinião dos participantes acerca do significado da instituição, apresentado na tabela anterior. Percebe-se essa afirmação em falas dos entrevistados, como: “[...] todo mundo precisa aprender, ninguém nasce sabendo, é na escola que se aprende, né? [...]” (R 4); “[...] a escola é tudo. É educação, é ensino, é aprender ler e escrever, é fundamental na vida [...]” (R 27)

Outra afirmação apresentada pelos pais/responsáveis foi a de que é importante porque possibilita um futuro melhor às crianças (33,34% das respostas). Alguns deles justificaram essa afirmação dizendo que “[...] ele tem que ter o estudo dele, pra mais tarde ele ter um emprego melhor [...] eu quero que meu filho tenha uma profissão melhor, que faça faculdade, que seja melhor para a família dele também.” (R5)

A esse respeito, Viana (2011) ao investigar a longevidade escolar em famílias de camadas populares, afirma que esta longevidade é possível mesmo na ausência de práticas de

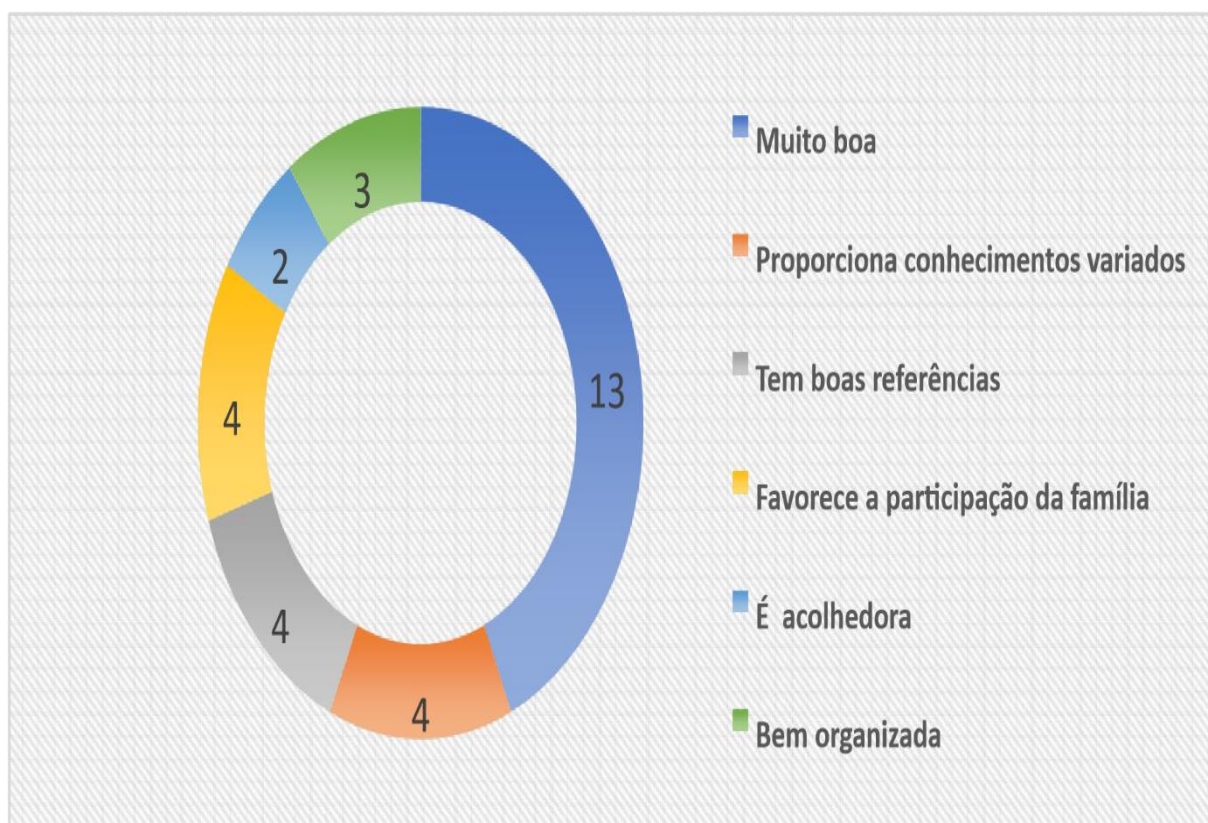
investimento familiar na escolaridade das crianças, sejam eles escolham ativamente do estabelecimento de ensino, contato frequente com os professores, ajuda regular na tarefa de casa, dentre outras. Zago (2011) ao analisar os processos de escolarização nos meios populares reconhece na fala dos pais, a educação escolar como requisito básico para atender as exigências do mercado de trabalho e como possibilidade de mudança das condições sociais da família.

Foram apresentadas, ainda, as afirmativas de que a escola protege as crianças dos perigos da rua (10,00%); garante a formação moral (10,00%); favorece a socialização (3,33%) e o cumprimento de uma obrigação legal (3,33%). Portanto, todos os participantes consideram importante manter as crianças nesta instituição. Nesse sentido, a afirmação a seguir reforça o posicionamento de um entrevistado acerca deste aspecto: “[...] é pra ele crescer, ter uma boa profissão, aprender, em primeiro lugar. Aprender a conviver, a lidar com as coisas, aprender tudo o que o mundo oferece, em termos de coisas boas e coisas ruins [...]” (R12),

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Zago (2011) aponta que os pais entrevistados atribuem dois significados à escolarização dos seus filhos, sendo que um “corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e outro voltado para a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo das drogas, das más companhias” (p. 24). Durante a entrevista vários pais/responsáveis trazem relatos de sua própria história de vida e suas experiências enquanto pessoa responsável por uma família. Em falas como: “[...] eu não estudei, não foi por falta de vontade [...] foi por falta de oportunidade e condições de meus pais. Como eu digo a eles, eu estou trabalhando e fazendo tudo, eu quero que ‘vocês’ sejam alguém [...]” (R10).

Na sequência foi perguntada aos pais/responsáveis participantes da pesquisa, sua opinião sobre a escola. Os dados obtidos encontram-se no Gráfico seguinte.

Gráfico 15 - Distribuição da frequência e percentual da avaliação da escola, na opinião dos pais/responsáveis.



Fonte: Pesquisa de campo.

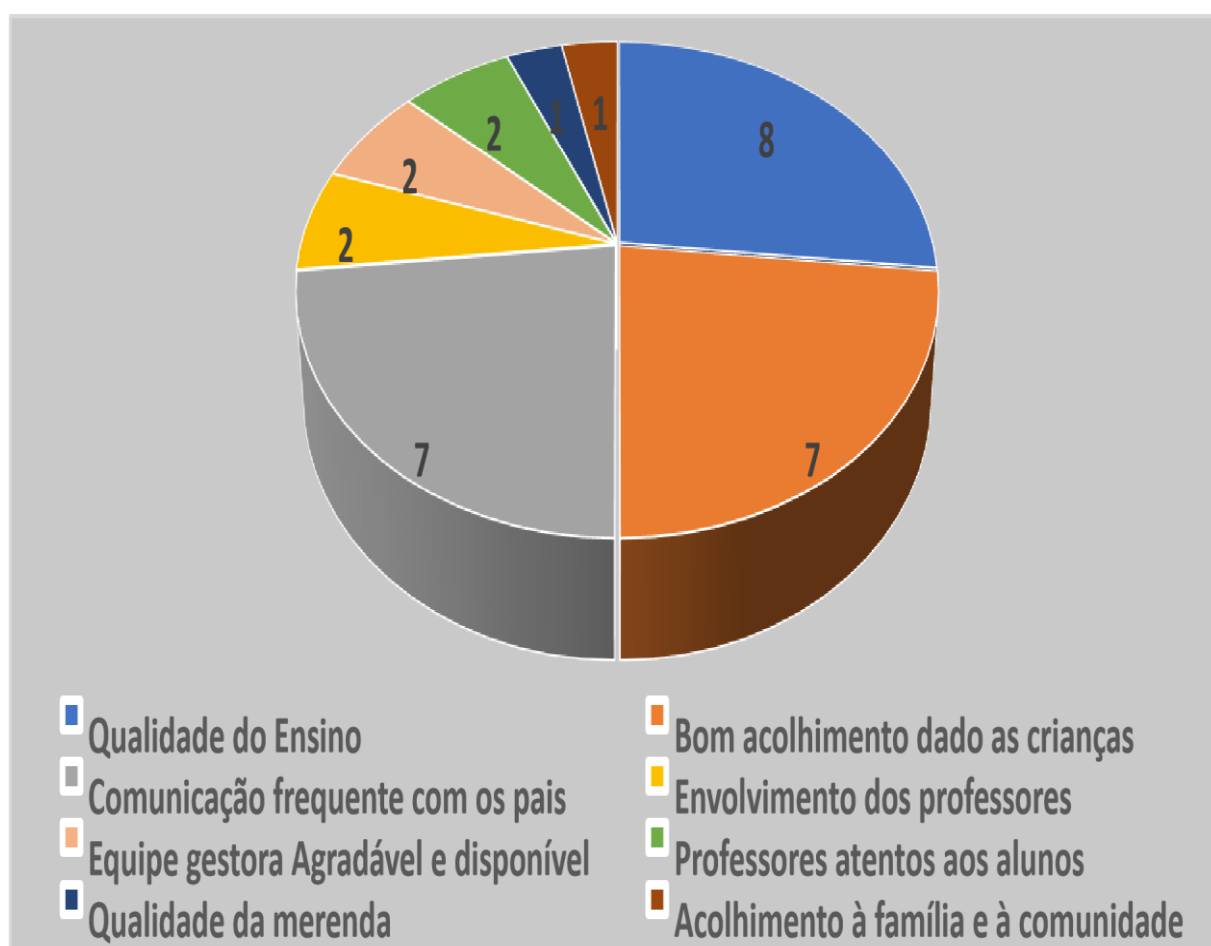
Os pais são unânimes em avaliar positivamente, a escola onde seu filho estuda. Os dados mostram que 43,32% das respostas sinaliza ser a escola muito boa, 13,34% consideram que ela proporciona conhecimentos variados, considerando-a como uma instituição tendo boas referências (13,34%).

É interessante perceber que os pais falam da escola com muito otimismo e confiança: “É uma escola organizada, bem equipada. Outro dia eu estava falando com uma pessoa, que ela estava pensando em mudar o filho de escola, eu até sugeri essa, porque é uma escola bem equipada, bem organizada, uma escola boa. Eu acho.” (R 23), chegando a compará-la a instituições privadas, principalmente àqueles que já tiveram alguma experiência com esse tipo de instituição: “[...] é a primeira vez que meu filho estuda em escola pública, então pra mim tá sendo ótimo, nada a reclamar [...] se eu soubesse que era assim meu filho já tinha vindo pra cá há muito tempo.” (R 26)

Algumas pesquisas envolvendo família e educação (PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006; SILVA, 2008) apresentam em seus achados posicionamentos

semelhantes dos pais com relação à escola dos seus filhos. Ao avaliarem a escola perguntou-se aos responsáveis os pontos positivos da escola pesquisada. As respostas constam na Gráfico 16.

Gráfico 16 - Distribuição da frequência e percentual dos pontos positivos da escola na opinião dos pais/responsáveis



Fonte: Pesquisa de campo.

Os dados mostram que os pais/responsáveis levantaram elementos significativos como pontos positivos da escola, dentre os quais se destacam: a qualidade do ensino (08 respostas – 26,666%); bom acolhimento dado as crianças (07 respostas – 23,34%); comunicação frequente com os pais (sete respostas – 23,34%). Esses dados convergem com os resultados encontrados na Pesquisa Nacional Qualidade na Educação (PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006) na

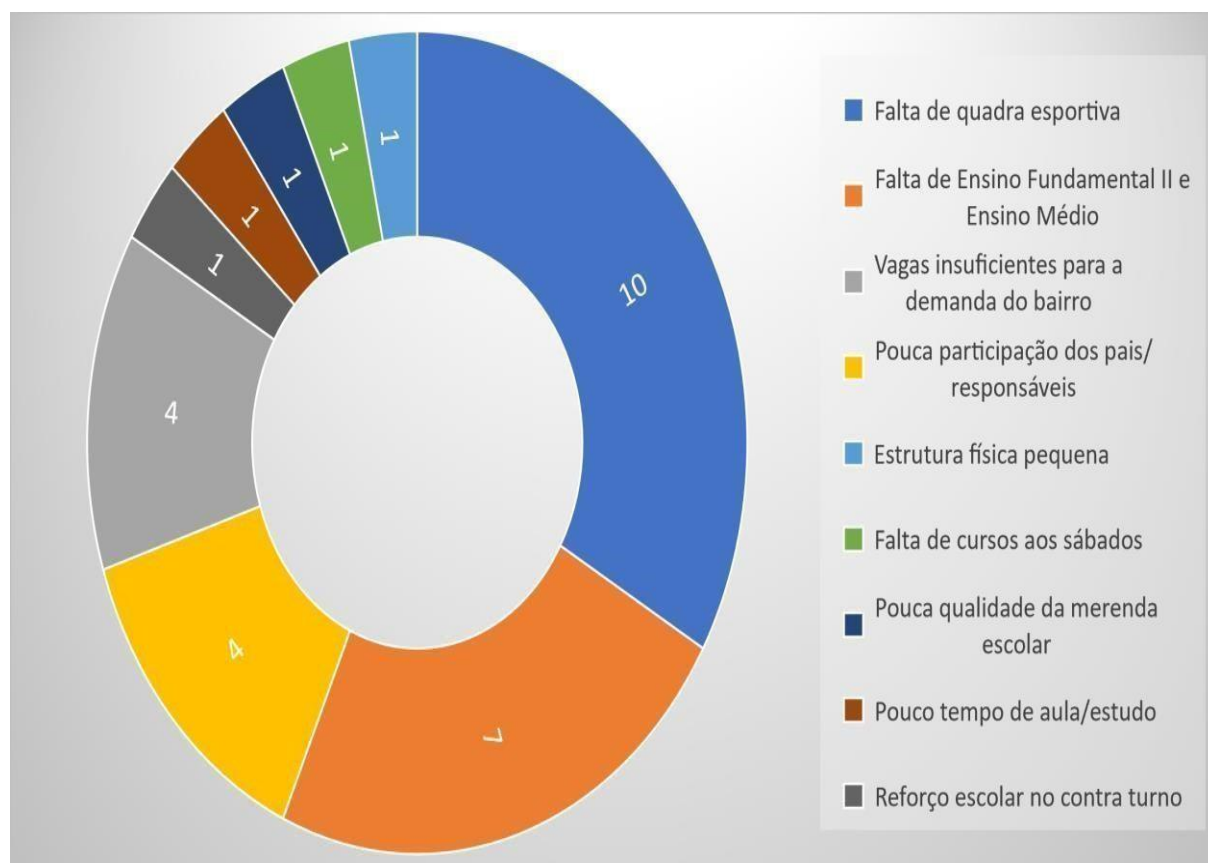
qual os responsáveis avaliaram positivamente os aspectos relacionados à organização e funcionamento da escola; os professores; a quantidade e a qualidade da merenda; dentre outros fatores.

Outros elementos da escola pesquisada foram apontados como positivos na avaliação dos pais: o envolvimento dos professores (6,67% das respostas): “[...] o ensino também é bom [...]” (R10); (b) equipe gestora (6,67% das respostas): “[...] depende de uma direção eficaz pra poder desenvolver um bom trabalho aqui e ter uma boa comunicação com os pais [...]” (R18);

Os demais pontos positivos da escola foram: o acolhimento das crianças; comunicação com os pais; acolhimento à comunidade; inclusão de alunos deficientes e atendimento às crianças da região.

Perguntou-se aos responsáveis quais os pontos negativos da escola pesquisada, os dados encontrados serão apresentados no Gráfico 17, a seguir.

Gráfico 17 - Distribuição da frequência e percentual dos pontos negativos da escola na opinião dos pais/responsáveis



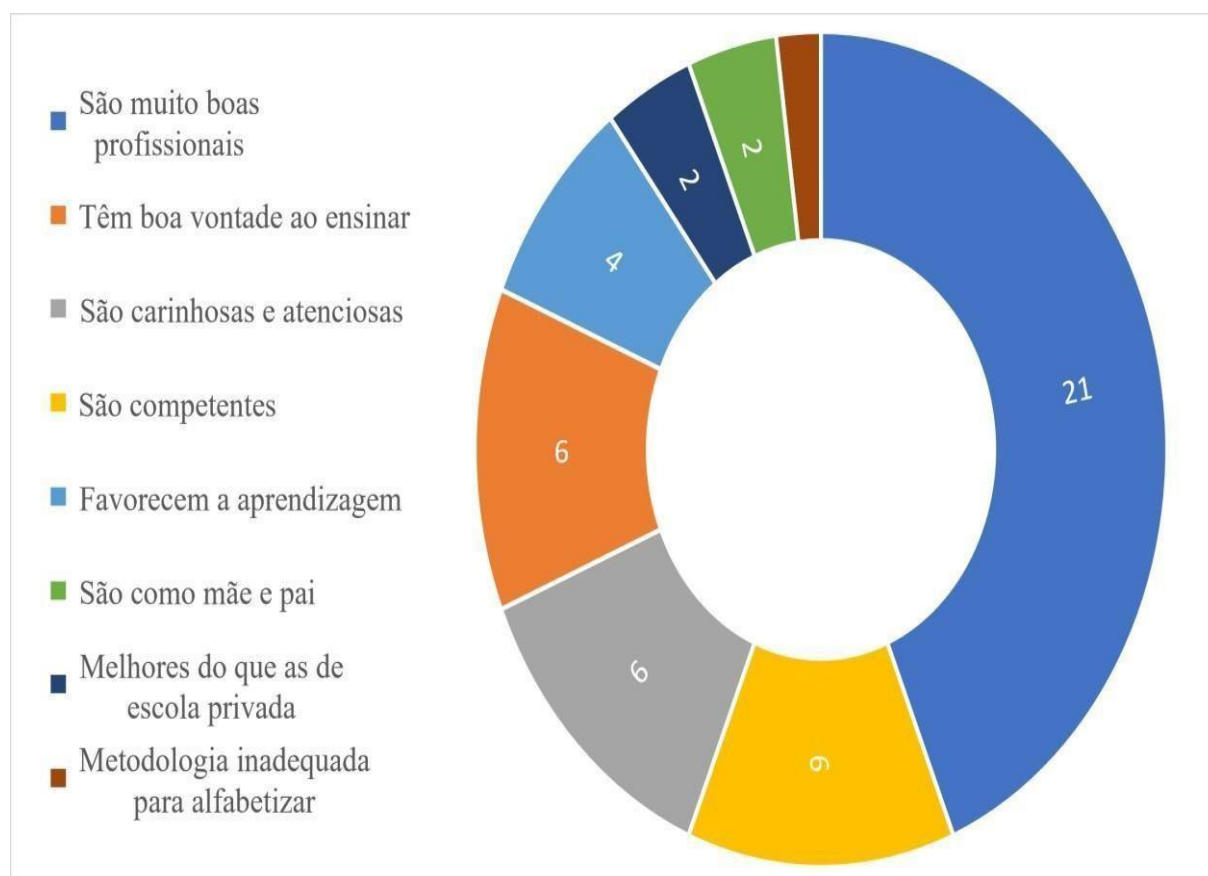
Fonte: Pesquisa de campo

Os dados apontam para uma variação bastante significativa com relação aos pontos negativos da escola. Para os participantes que disseram haver pontos negativos na instituição, dentre os fatores que tiveram maior destaque, encontram-se dois: (a) falta de quadra esportiva (dez respostas – 33,33%); (b) Falta de Ensino Fundamental II e Ensino Médio (sete respostas – 23,34%). Vagas insuficientes para a demanda do bairro (quatro respostas – 13,34); pouca participação dos pais/responsáveis (quatro respostas – 13,34%);

Cada um dos demais elementos foi decorrente da fala de apenas um participante: Estrutura física pequena; Falta de cursos aos sábados; pouca qualidade da merenda escolar; pouco tempo de aula/estudo; Reforço escolar no contra turno.

No processo de entrevista considerou-se relevante saber a opinião dos pais/responsáveis sobre as professoras. Os entrevistados posicionaram-se com opiniões bastante variadas, quais ressaltaram vários aspectos positivos dessas profissionais. As respostas constam no Gráfico a seguir.

Gráfico 18 - Distribuição da frequência e percentual sobre a avaliação das docentes da escola, na opinião dos pais/responsáveis



Fonte; Pesquisa de campo.

Ao emitir opinião sobre as professoras que lecionam na escola pesquisada, dentre os 30 pais/responsáveis, 29 participantes o fizeram de maneira positiva. Apenas um deles demonstrou insatisfação com o trabalho desenvolvido pela docente.

Dentre as opiniões positivas destacam-se: (a) são muito boas profissionais (43,75% das respostas), isso pode ser percebido na fala de uma mãe: “Pra mim excelente, não tem que reclamar. Gosto de todos. Das escolas que eu já fui daqui são os melhores [...] uma coisa que eu não via nas outras escolas. Não querendo puxar o saco (risos), mas eu tô aqui todo dia, eu to vendo.” (R 15); (b) Têm boa vontade ao ensinar (12,50% das repostas), a fala que segue mostra a opinião de uma mãe acerca da professora da criança: “[...] pelo que eu vejo e do jeito que eu vejo os menino, as pessoas daqui são umas pessoas boas, acolhedora... porque os meninos são tudo sorridentes, não vejo grito, como eu vejo em muitas escolas... eu acho que os professores daqui são [...] agradável e amorosos [...]” (R 29); (c) são carinhosas e atenciosas (12,50% das respostas), pode-se perceber esse posicionamento refletido na fala que segue: “[...] São muito carinhosas, muito atenciosas com as pessoas, com a mãe, qualquer mãe que chegar no desespero ela acalma, se chegar calma elas tenta conversar, entendeu? [...]” (R 6); (d) são competentes (12,50% das repostas), a fala a seguir apresenta a fala de uma mãe sobre as professoras de seus filhos:

“[...] ele (filho) com ela (a professora) vem avançando muito. Tem dado muito resultado. O tratamento dessa escola aqui eu gosto, entendeu? Tanto que eu... tirei do particular por ela ficar com falta de concentração, então as pessoas não procuravam ver como ensinar ela. As pessoas queriam rebaixar ela pra outra série mais baixa, então ficava de castigo [...] hoje já senta já faz dever [...] portanto os professores daqui são ótimos, muito competentes.” (R7).

Várias pesquisas apontam para a satisfação dos pais com o trabalho desenvolvido pelos professores acerca da educação escolar dos seus filhos (CHECHIA; ANDRADE, 2005; PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006). Considerando que “O professor está no centro da atenção cotidiana dos responsáveis. A ele é atribuída a responsabilidade direta pela qualidade do ensino, pela disciplina na sala de aula, pela motivação dos alunos e, sobretudo, pelo sucesso ou fracasso escolar.” (PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006, p. 533).

Na pesquisa realizada por essas autoras, os achados indicam que os responsáveis atribuem ao trabalho do professor a motivação para frequentar a escola e estudar percebida em seus filhos. Além disso, a grande maioria dos pais afirma que os professores estão preocupados

em ensinar e dar boas aula, eles têm paciência com os alunos, dando atenção tanto aos alunos quanto aos seus pais.

Uma responsável mostrou-se insatisfeita com a professora de seu filho. Segundo ela, o trabalho desenvolvido pela docente não favorece a aprendizagem das crianças. Por fim, ela afirma que: “[...] os professores são excelentes, mas “a de meu filho” não é, não.” (R 30) (grifo da autora, pela necessidade de suprimir a série em que a professora leciona, consequentemente, a sua identidade).

É relevante considerar que a gestora desta unidade escolar demonstrou, em diversos momentos (reunião de pais, momentos de entrada e saída dos alunos, nos intervalos, momentos de lanche, etc.) ser bastante exigente com relação ao trabalho desenvolvido por todos os profissionais da instituição. Não aceitando ausências injustificadas às aulas, atrasos no início das atividades, suspensão de aulas, encerramento das atividades antes do horário, dentre outras.

Foi possível perceber tal postura, também, diante dos alunos, ao deparar-se com os mesmos praticando atos ou apresentando atitudes consideradas inadequadas ao ambiente escolar. Tal exigência estende-se a sua relação com os pais/responsáveis, principalmente no sentido de cobrar o cumprimento de horários (levar e buscar as crianças), frequência regular dos alunos às aulas, frequência dos responsáveis nas reuniões e eventos da escola, etc.

Pode-se ousar estabelecer uma estreita relação entre o compromisso profissional da equipe docente desta instituição, avaliado positivamente pelos pais/responsáveis participantes da pesquisa, com a postura “exigente” da gestora escolar. Visto que os profissionais só são aceitos e permanecem na unidade escolar se corresponderem com as exigências do trabalho já desenvolvido na mesma.

4.5 Família e escola: contribuição para a educação da criança

Ao serem questionados se a escola oferece alguma contribuição para a educação da criança, os pais/responsáveis foram unânimes em afirmar que sim. Ao justificarem a afirmativa, encontraram-se três argumentos: (a) a escola propicia a aprendizagem contínua (46,66%), ou seja, ela forma o educando ao longo da vida. Essa afirmação pode ser refletida nas falas dos participantes: “[...] porque hoje ele vem descobre uma coisa nova, já fica naquilo na cabeça, amanhã eu tenho que voltar pra aprender mais. Isso é uma maravilha.” (R 2); (b) a instituição escolar complementa a educação dada pela família (33,33%), afirmação como a seguinte reforça a essa justificativa: “[...] as vezes o modo dela comigo é um, na escola é outro.

Então na escola já dá uma disciplina que às vezes a gente, por ser mãe, não dá. Acho que a gente, na hora, explode, ou então porque é filho, a gente vai deixando... A escola não, a escola tá ali pra dar sempre uma disciplina, né? [...]” (R 7); (c) a escola contribui para a formação pessoal, social e moral da criança (20%), sendo este posicionamento percebido em colocação como:

“[...] Contribui, porque meu filho era muito tímido, ele era um bicho do mato [...] eu fui colocando-o para participar das atividades, em aula de teatro [...] ele foi perdendo mais a timidez. Então ele ficou mais educado, ele ficou mais sensível. Ele era muito ignorante, muito grosso, muito explosivo [...] mudou o comportamento dele, de ver algumas coisas e de lidar com algumas coisas.” (R 12).

Na tentativa de entender um pouco mais as contribuições da instituição familiar e escolar para a educação da criança, foi questionado aos pais/responsáveis se eles achavam que a instituição escolar oferece alguma contribuição para a família. Ao qual houve opiniões divergentes, sendo que dos 30 participantes, 26 (86,66%) responderam que há uma contribuição da escola para a família e quatro (13,33%) afirmaram não haver nenhum tipo de contribuição.

No tocante aos participantes que disseram haver contribuição da instituição escolar para com a família, seguem as justificativas apresentadas: (a) a escola compartilha com a família a responsabilidade de educar as crianças (26,92%); (b) no espaço escolar a família recebe orientações e cursos diversos (26,92%); (c) a instituição acolhe os filhos das famílias da comunidade (19,23%), segundo os entrevistados, essa escola, em especial, por ter uma demanda por vagas muito além da oferta, os pais/responsáveis que conseguem matricular seus filhos, sentem-se vitoriosos; (d) a unidade escolar passa tranquilidade para as famílias pelo fato do filho estar em um lugar considerado seguro (19,23%); (e) favorece a socialização da criança (3,84%); (f) garante o recebimento do Bolsa Família (3,84%).

As justificativas para os pais/responsáveis que afirmaram não haver contribuição da escola para com a família foram as seguintes: (a) desconhecimento de atividades da escola oferecidas diretamente para a família; (b) a escola contribui somente para o desenvolvimento da criança.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9.394/1996), a educação compreende os processos formativos que a serem desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, dentre outros; e a escola deve garantir o pleno desenvolvimento do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Nesse sentido, considerando esse contexto macro no qual estão inseridas a educação, a família e a instituição escolar, as falas a seguir, refletem as respectivas justificativas dadas por alguns participantes ao tratar da contribuição da escola para com a família: “[...] como ela (a professora) conversa muito com ele, então ela me ajuda aqui e eu a ajudo em casa. Porque não importa só ela falar aqui na escola, e eu deixar o menino de mão, entendeu? Tem que ter um acordo entre eu e a escola.” (R 13); “Os cursos que têm aqui. Tem um monte de coisa que a escola oferece, eu é que não faço nenhum, por falta de tempo.” (R 10); “Só o fato dela acolher o filho da gente todos os dias e ensinar tantas coisas boas para eles, já ajuda muito.” (R 5); “[...] me sinto confiante, tranquila, ela tendo aqui eu sei que ela tá guardada [...]” (R 3); “[...] Uma das contribuições é a socialização, que ninguém consegue manter uma criança sociável presa dentro de casa [...] por enquanto a socialização é o principal fator da escola hoje.” (R 18).

Na sequência dos questionamentos, foi indagado aos pais/responsáveis se o contrário acontece, ou seja, se a família oferece alguma contribuição para a instituição escolar, 22 (73,33%) responsáveis consideraram que sim; três (10,00%) afirmaram que não; outros quatro (13,33%) não souberam responder e dois (6,66%) disseram que a família contribui parcialmente com a escola.

As justificativas para a concordância foram as seguintes: (a) a família frequentando a escola em situações como reuniões, levar e buscar as crianças, interação com a professora etc. (50%); (b) compartilhando responsabilidades com a escola (36,36%); (c) orientando as crianças em casa (13,63%).

Entre os participantes que afirmaram que a frequência da família na escola é uma forma de contribuição, destacam-se as seguintes falas: “[...] a contribuição já é o ponto de colaborar com a escola, no momento que tem as reuniões, as vezes a professora chama, as mães... o tipo da colaboração dos pais eu acho que é obedecer [...]” (R 8); “Eu acho que a mãe vindo às reuniões do filho, procurando saber sempre como tá seu filho, pra tentar ajudar, né?” (R 17).

A afirmação de que a família pode compartilhar responsabilidades com a escola, reflete-se na fala de um responsável: “[...] o que precisa do pai, da mãe na escola a gente tá aqui [...] então sempre tem que tá ajudando a escola pra que a escola venha ajudar a gente, porque não adianta só um lado fazer. Se os dois lados não fazer a criança não é ajudada. [...]” (R 13).

Os participantes que discordaram tiveram como justificativas: o não compartilhamento das responsabilidades com a escola e a pouca participação de ambos os pais em reuniões escolares (houve uma resposta para cada justificativa). Um participante não justificou sua opinião. Destaca-se aqui que dois (6,66%) pais/responsáveis afirmaram que a família colabora parcialmente com a escola, pois ela não compartilha a responsabilidade com a escola. Esse

posicionamento é representado na fala de um responsável participante da pesquisa, segue: “[...] tem mãe que chega aí, entrega o filho, chega no portão coloca como se a escola tivesse a obrigação de pegar aquela criança e botar dentro da sala de aula. Quem tem que fazer essa obrigação é a mãe, trazer para a escola, botar na sala [...], ensinar os filhos a ser um pouquinho mais educado [...]” (R 2)

4.5.1 Relacionamento dos pais com a Instituição Escolar

De acordo com as respostas dos pais/responsáveis participantes da pesquisa pode-se observar que o relacionamento entre a família dos alunos e a escola é avaliado de maneira positiva. Ao considerar o relacionamento como bom, 15 (46,66%) entrevistados deram diferentes justificativas, como por exemplo: “Bom, porque sempre que a gente precisa deles eles nos servem e sempre que eles precisam da gente, a gente vai colaborar também.” (R 4); “O relacionamento meu com a escola é bom. Porque eu sou agente comunitária de saúde, e sempre a gente vem vacinar as crianças aqui, a gente vem dar palestras, a gente vem fazer escovação [...]” (R 12).

Os participantes que classificaram como muito bom tal relacionamento (33,33%) argumentaram que: “Eu acho maravilhoso [...] na hora que eu mais precisei a escola estava de portas abertas, então, não é eu que vou fechar os braços pra não vim na escola. Então, qualquer coisa que a escola tem ‘ah, eu preciso das mães’ eu sou a primeira a assinar [...]” (R 2); “[...] Na hora que eu quero vir na escola, eles me recebem de braços abertos, e na hora que eles precisam de mim eu tô aqui.” (R 13).

É importante destacar que dos cinco (16,66%) responsáveis que não emitiram opinião, a maioria disse que os filhos estudam há pouco tempo na escola e foram poucas as oportunidades de estabelecer uma relação com a mesma. As falas a seguir refletem esse posicionamento. “[...] Meu filho só tem aqui, o quê? Dois meses ou um mês. Mesmo quando eu venho aqui, vou na portaria procuro saber como é que ele tá, procuro a pró, a gente conversa direitinho. Não tenho muita coisa assim, sou nova [...]” (R 19); “[...] Relação, relação mesmo, não tenho, não, porque eu não ando aqui. Não ando vindo aqui assim, direto assim [...]” (R 25). Apenas um entrevistado afirmou não se relacionar com a escola justificando a falta de tempo.

4.5.2 Os pais e o acompanhamento escolar dos filhos

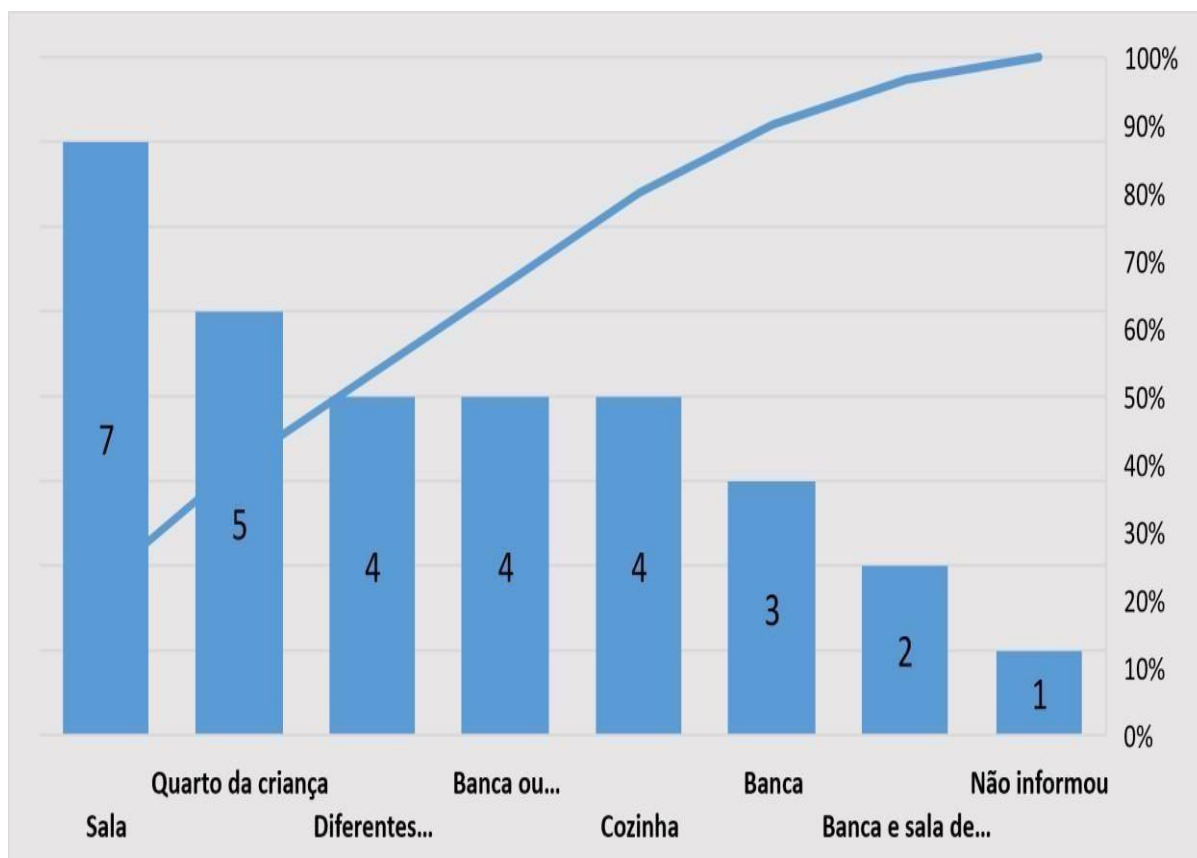
Ao serem questionados sobre a participação no processo de aprendizagem da criança, os pais/responsáveis posicionaram-se da seguinte maneira: 23 (76,66%) disseram que sim, participam; quatro (13,33%) não participam; e três (10,00%) às vezes participam desse processo.

Entre os que afirmaram participar do processo de aprendizagem, foram apresentadas diferentes estratégias de participação, dentre elas: (a) auxílio na realização da tarefa de casa (17 respostas, 73,91%); (b) interação com a professora - conversas rápidas na porta da sala – (nove respostas, 39,04%); (c) verificação do caderno da criança (cinco respostas, 21,73%); (d) conversas sobre o dia na escola, (quatro respostas, 17,39%); (e) encaminha a criança para “banca” diariamente, (quatro respostas, 17,39%); e (f) participação das reuniões e palestras realizadas pela escola, (três respostas, 13,04%). É relevante destacar que alguns participantes utilizam mais de uma estratégia como forma de participar do processo de aprendizagem da criança.

Dos pais/responsáveis que disseram não participar de tal processo, dois afirmaram não ter tempo por motivo de trabalho; um justificou não morar com a criança, ficando, assim, impossibilitada de participar; e um não justificou. Com relação aos entrevistados que declararam participar às vezes desse processo, a justificativa foi: auxiliar apenas quando sabe a tarefa; sendo que uma participante afirmou que além do não domínio da tarefa, precisa dividir o tempo entre os demais filhos, o que não permite que ela auxilie a criança sempre.

Foi questionada aos pais/responsáveis a maneira como a criança realiza as tarefas escolares, considerando o local e horário em que eles fazem tais atividades, bem como quais materiais ficam disponíveis e quem acompanha a realização das mesmas. As respostas a essas questões serão apresentadas nos Gráficos que seguem.

Gráfico 19 - Distribuição da frequência e percentual sobre o local em que a criança realiza as tarefas escolares resposta dos pais/responsáveis.



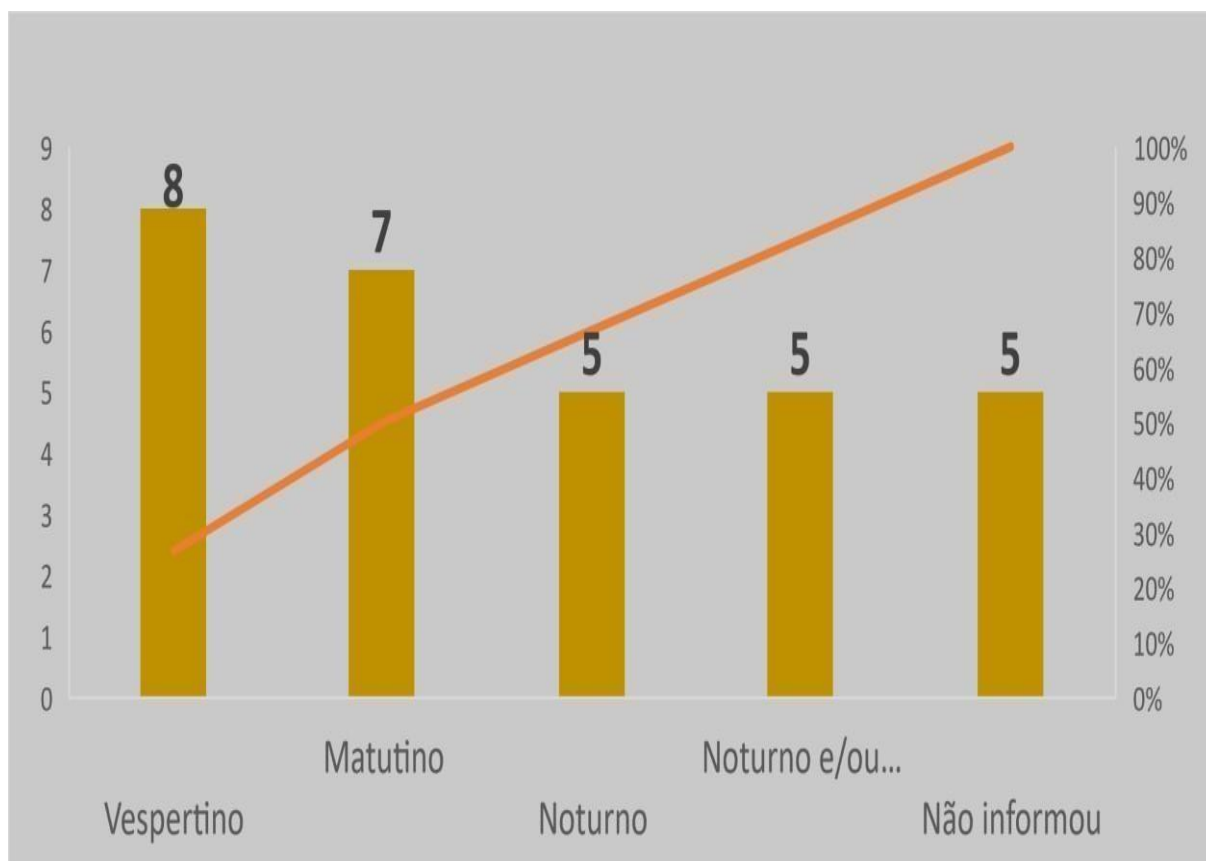
Fonte: Pesquisa de campo.

De acordo com os dados expressos na Gráfico 19, é notório que os locais onde as crianças realizam suas atividades escolares são bastante variados. Das crianças que realizam suas tarefas na sua própria residência, sete (23,33%) o fazem na sala de casa, enquanto cinco (16,66%) não têm um local fixo para cumprir suas atividades, fazendo-as em diferentes dependências da casa. Há uma variação também entre a execução das tarefas em casa ou na banca (reforço escolar). Sendo que apenas três (10,00%) crianças realizam as tarefas exclusivamente na banca.

É importante destacar que os responsáveis que informaram que a criança realiza a tarefa em dependências como sala e quarto, disseram haver uma preparação do espaço para que a criança possa concentrar-se no dever: “[...] na hora do trabalho dela, é, exclusivamente, só pra ela. Não tem esse negócio de som, nem televisão, nem nada. Eu não gosto de interromper a concentração dela.” (R1); “[...] na minha sala [...] sentam lá na mesa e todo mundo faz suas tarefas. A televisão existe, mas só que eu desligo [...]” (R8); “Tem que ser num momento em que ela não esteja concentrada na televisão pra ela concentrar no estudo [...] Na sala, num ambiente mais calmo, tipo uma lâmpada fluorescente que não prejudique a visão [...]” (R3).

No que concerne aos horários em que as crianças fazem essas tarefas escolares, as respostas obtidas constam na Gráfico 19, que segue.

Gráfico 20 - Distribuição da frequência e percentual sobre o horário em que a criança realiza as tarefas escolares respostas dos pais/responsáveis

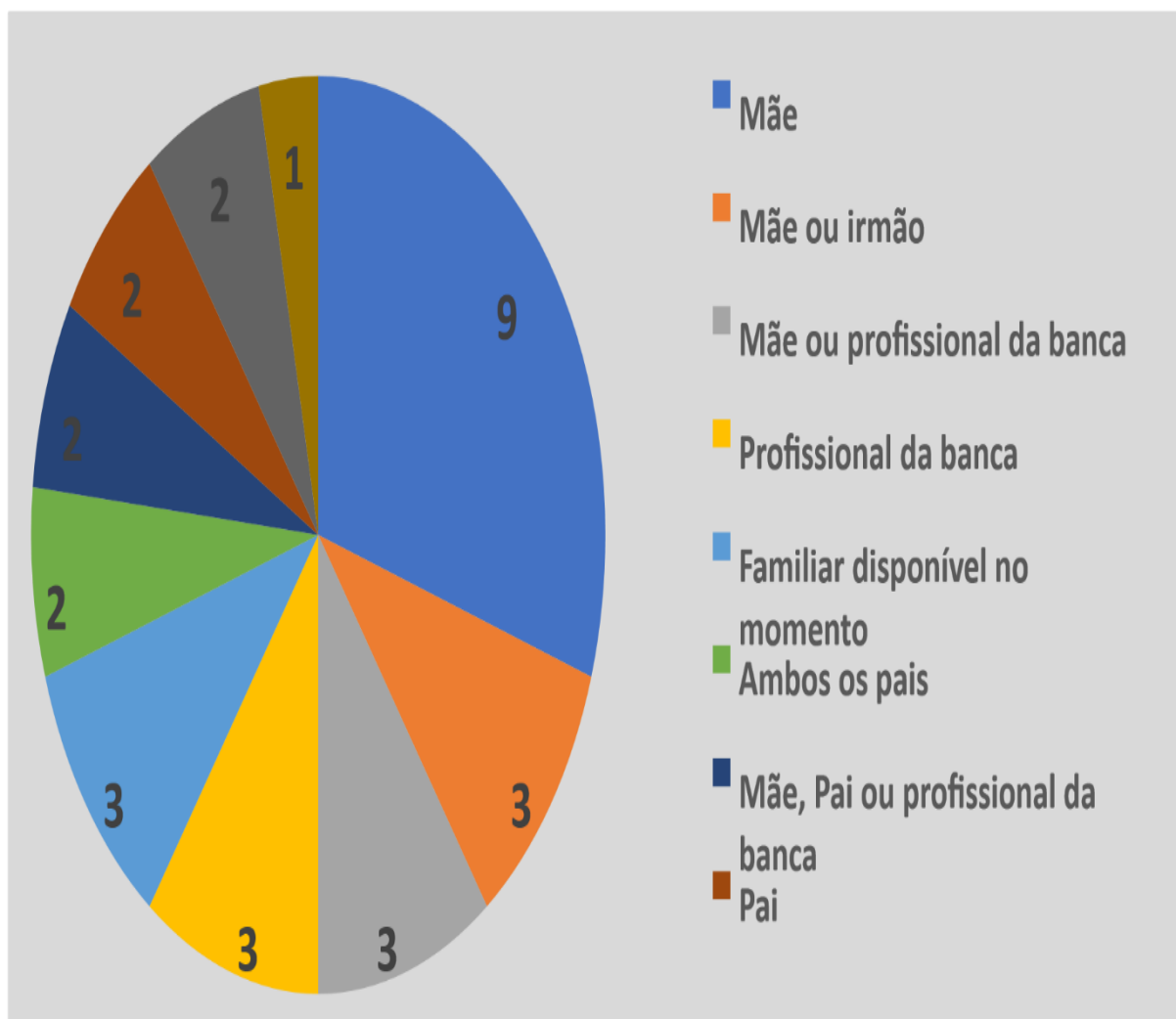


Fonte: Pesquisa de campo.

Os dados indicam que as crianças têm uma rotina organizada de estudos em casa e que a maioria realiza as atividades escolares em turno oposto ao que frequenta a escola, visto que os horários se concentram nos turnos vespertino (26,66%) e matutino (23,33%). Os demais distribuem seu tempo de cumprimento das tarefas no turno noturno (16,66%) ou à noite e/ou manhã (16,66%). Outros (16,66%) não informaram.

Informações acerca de quem acompanha a realização das tarefas escolares das crianças contam na Gráfico 21, a seguir.

Gráfico 21 - Distribuição da frequência e percentual sobre quem acompanha a criança na realização das tarefas escolares em casa resposta dos pais/responsáveis.



Fonte: Pesquisa de campo.

De acordo com os dados é possível perceber que a mãe é a maior responsável pelo acompanhamento dos filhos na hora de fazer as atividades escolares (nove – 30,00% das respostas). Quando esta não é a única responsável, ela divide com outras pessoas tal tarefa: mãe ou irmão (10,00%), mãe ou profissional da banca (10,00%). A criança conta também, com a colaboração de outras pessoas na realização das tarefas: profissional da banca (três – 10,00%

das respostas), outros familiares disponíveis (três – 10,00%), ambos os pais (dois – 6,66%), dentre outros.

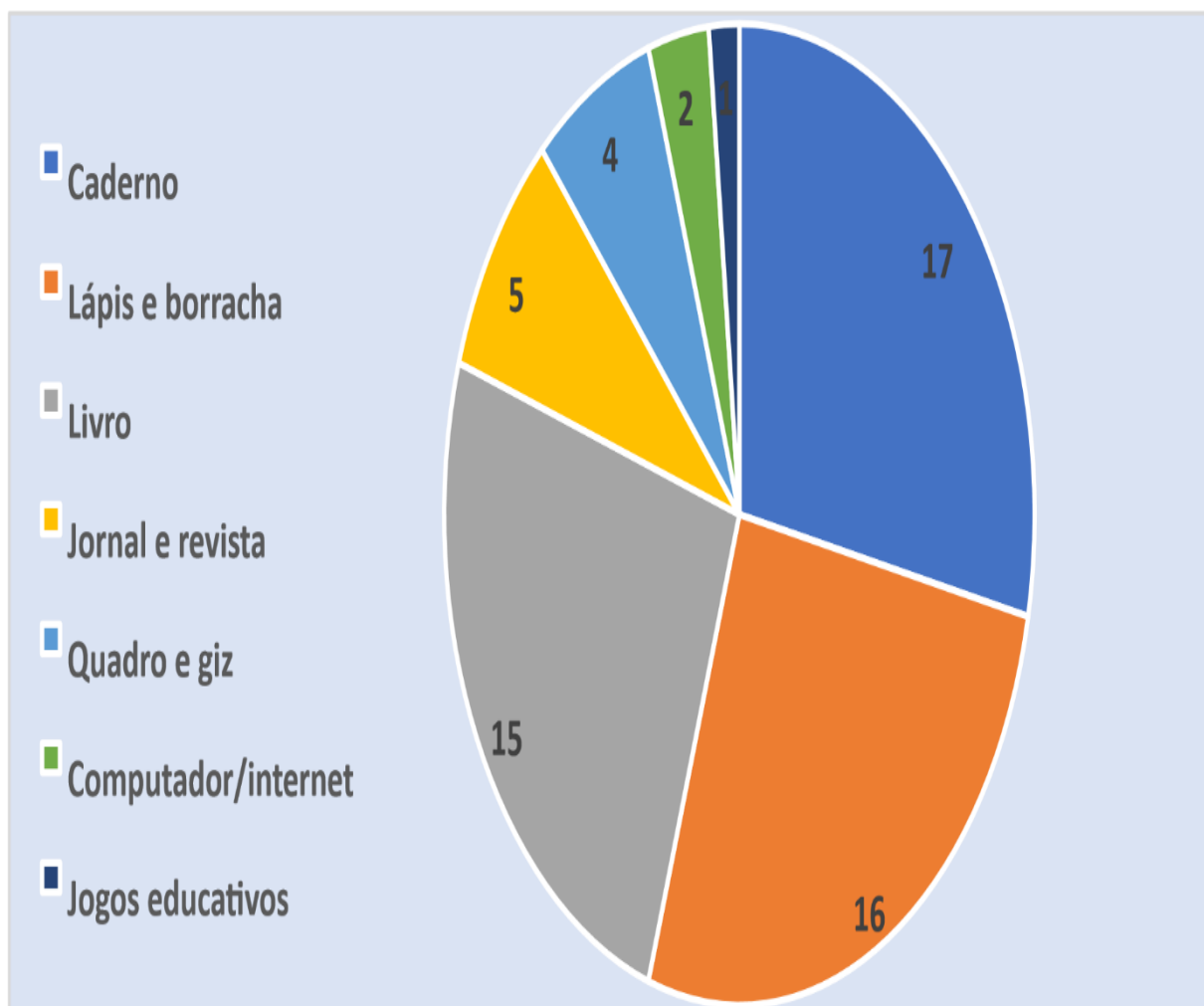
Segundo Sigolo e Lollato (2001 apud CHECHIA E ANDRADE, 2005) a mãe, com maior frequência, é quem acompanha as atividades escolares dos filhos, é a partir desses acompanhamentos que os pais podem perceber o desenvolvimento escolar ou não dos seus filhos.

Profissional da banca é uma pessoa que atua dando reforço escolar, geralmente a um grupo de crianças de diferentes idades e série/ano escolar. Este profissional pode ter formação variada: alguns têm formação docente e às vezes são leigos, inclusive, adolescentes, com níveis de escolarização mais avançadas, com relação ao da criança ensinada.

Os dados apresentados no gráfico 20 e 21 contradizem a ideia defendida por Zago (2011) quando afirma que nos meios populares, as crianças não têm o seu dia organizado em torno das atividades escolares, com acompanhamento regular nos deveres de casa e outras atividades. Na realidade pesquisada, os responsáveis demonstraram envolvimento e preocupação com a criança no momento de realização das suas tarefas.

Com relação aos materiais utilizados pelos alunos no momento da realização das tarefas escolares, os dados encontrados serão apresentados na Gráfico 22, que segue.

Gráfico 22 - Distribuição da frequência e percentual sobre os materiais disponíveis para a realização das tarefas escolares em casa resposta dos pais/responsáveis



Fonte: Pesquisa de campo

Referente aos materiais disponíveis à criança no momento de realização das suas tarefas escolares encontrou-se uma variedade de materiais utilizados, sendo que houve um destaque para os materiais escolares básicos, como: caderno (17 respostas – 24,30%); lápis e borracha (16 respostas – 22,85%) e livros (15 respostas – 21,42%).

A utilização de materiais mais diversificados é bastante reduzida: jornal e revista (cinco respostas – 7,14%); quadro e giz (quatro respostas – 5,71%). Porém é interessante perceber que mesmo sendo famílias oriundas de camadas populares, algumas crianças já utilizam o computador/internet (duas respostas – 2,85%) como instrumento útil na realização das tarefas escolares. É a tecnologia fazendo parte do contexto das crianças que vivem em situação de pobreza.

Com relação à disponibilização dos materiais para a realização das atividades escolares pelas crianças, houve alguns pais/responsáveis que não informaram (14,30%) se é utilizado algum material e qual.

Aos responsáveis foi perguntado se eles costumam ir à escola do filho, obtendo-se resposta positiva de 28 participantes e resposta negativa de apenas dois responsáveis. Alguns responsáveis apresentaram mais de um motivo que os levam à escola dos filhos, sendo eles os seguintes: (a) as reuniões escolares (17 responsáveis – 42,50%); (b) o acompanhamento da aprendizagem e do comportamento da criança - conversar com a professora- (11 responsáveis – 27,50%) (c) levar e buscar a criança (nove responsáveis – 22,50%); (d) participação em projetos oferecidos nos finais de semana (dois responsáveis – 5,00%); (e) participação em eventos - festas, mostra pedagógica, etc.- (um responsável – 2,50%).

É possível perceber que o principal motivo que levam os pais à escola são as reuniões (42,50%). As reuniões de pais e professores são os eventos que mais mobilizam os responsáveis a comparecerem à instituição escolar. Para a escola, os pais não devem apenas estar presentes, mas também participar ativamente do cotidiano escolar dos filhos (CHECHIA; ANDRADE, 2005).

4.5.3 A percepção das famílias sobre as reuniões

Na realidade da instituição pesquisada, há um número significativo dos pais/responsáveis que participa dos momentos de reuniões promovidos pela escola. Durante a entrevista foi solicitado que eles fizessem uma avaliação das reuniões considerando: períodos, temas e participantes. Sendo que 25 (83,33%) dos entrevistados consideram positiva a realização das reuniões e cinco (16,66%) não souberam responder.

Com relação aos períodos em que ocorrem as reuniões, considerando o tempo de duração 20 participantes (80,00%) acham adequado e cinco (20,00%) não se posicionaram. No que se refere à quantidade de reuniões realizadas durante o período letivo, 19 pais/responsáveis (76,00%) disseram ser adequada, e um considerou inadequada; o que pode ser percebido na seguinte fala: “[...] A reunião na sala com os professores eu acho que deveria ter mais vezes, porque os pais ficariam mais ainda a par da situação dos filhos. Eu acho que demora um pouquinho [...]” (R23). Outros cinco (20,00%) participantes não opinaram.

Referente aos temas abordados durante as reuniões, um número expressivo de responsáveis (22 pais - 88,00%) declarou que são interessantes. Isso pode ser refletido nas falas que seguem: “[...] as reuniões sempre falavam de uns temas bons, entendeu? Que dá pra você pensar, analisar... e é tudo certo sobre as reunião que elas faz [...] pra mim todas as reunião foi maravilhosa, todos temas [...]” (R 6); “Eu gosto porque bota em pauta tudo que o aluno faz e

até mesmo tudo o que a escola planeja com aquele aluno [...] Na primeira vez que eu vim teve uma palestra sobre violência, isso é impactante, porque a gente mulheres [...] é criada pra ser mãe de família, só que não é assim hoje. Hoje nós somos chefes de família como nossos maridos são. Às vezes a gente não trabalha, você tá desempregada, mas vende geladinho em casa, vende um bolo, sabe? Não tá trabalhando na rua, mas tá dentro de casa... tá fazendo algo, tá trabalhando. E você, porque você não foi, não viu, não escutou, não prestou atenção, não foi ‘praquela’ palestra, as vezes você acha que não é importante, mas no fim é importante, porque tudo que passa na vida do seu filho é importante. Só que aqui não foi só filho, e sim a família no todo, entendeu? As vezes as pessoas pensam que é besteira. Não, é importante [...]” (R 14).

Os demais, (três responsáveis - 12,00%) disseram que alguns temas são interessantes e outros não: “Olha tem alguns aqui que eu não vou citar, que eu não gostaria de fazer parte, né? Mas outras coisas também não tenho nada do que reclamar, não.” (R 1).

No tocante da participação dos pais nas reuniões, 13 responsáveis (52,00%) afirmaram haver pouca frequência de ambos os pais nesses momentos; 11 (44,00%) não se posicionaram e um (4,00%) disse ser uma reunião predominantemente de mães. Essa colocação se confirmou em algumas reuniões em que a pesquisadora esteve presente. Em uma das reuniões foi percebido que de um total de 72 participantes, 63 (87,50% dos participantes) eram mães e nove (12,50% dos participantes) eram pais.

Acerca da pouca participação dos responsáveis nas reuniões, foram feitas as seguintes colocações: “Tem pais que não vem [...] Às vezes eu venho [...] eu acho que o importante nas reuniões os pais tá junto com os professores, porque se tem uma dificuldade, se tá existindo alguma coisa, então cria um debate, pai com professor [...]” (R8); “[...] essa turma do meu filho tem quase trinta alunos, só tiveram oito pais. Acho que nós pais éramos pra tá mais presente, né? [...]” (R16).

Ao final das entrevistas, os pais/responsáveis tiveram a oportunidade de acrescentar mais elementos que eles consideraram relevantes à relação família e escola. Dos participantes, 16 (53,33%) disseram estar satisfeitos com os tópicos abordados durante a entrevista, sendo desnecessário fazer acréscimos. Porém 14 (46,66%) fizeram algumas colocações, além das já apresentadas do longo desta dissertação.

As declarações apresentadas pelos participantes foram as seguintes: (a) há uma satisfação dos pais pelo fato de matricular os filhos nesta escola; (b) a família precisa assumir o seu papel na educação da criança; (c) a escola incentiva o protagonismo dos alunos e da sua família; (d) a instituição é uma referência na rede pública de ensino; (e) ela é uma instituição considerada muito boa ; (f) a unidade escolar deve convocar os pais a participar da vida escolar

da criança; (g) deve ocorrer mais reuniões de pais; (h) a escola precisa acolher o pai (figura masculina) no processo educativo; (i) há a necessidade de ampliação do serviço de atendimento especializado para os alunos com deficiência; (j) deveria implantar o ensino religioso na escola; (l) a instituição deveria enviar convite personalizado para a família participar dos seus eventos; (m) há uma necessidade de união entre a escola e a família para educar; (n) o poder público oferece pouco apoio à escola estudada. E por fim, uma mãe acrescentou a parabenização à escola pelo trabalho desenvolvido na comunidade.

Ao analisar os posicionamentos dos pais/responsáveis em suas considerações finais, é possível perceber que estes reconhecem uma necessidade de a família assumir o seu papel na educação da criança, o qual foi anteriormente por eles declarado, conforme tabela 11. Além disso, eles demonstram uma satisfação e orgulho com a inserção da criança na instituição estudada, por considera-la de boa qualidade, o que já foi apresentado em oportunidades anteriores.

Na visão dos pais/responsáveis apresentadas através dos acréscimos feitos ao roteiro de entrevista, eles demonstraram que a escola tem uma grande responsabilidade para a efetivação da relação entre as duas instituições, família e escola. Isso pode ser percebido, ao considerar que dos 15 elementos acrescentados pelos participantes da pesquisa nove (60,00%) referem-se à unidade escolar; duas (13,33%) estão direcionadas à família; duas (13,33%) referem-se a ambas as instituições.

4.6 O Reconhecimento da importância mútua na relação família-escola

A família e a escola são instituições essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano. Em todas as sociedades a família tem grande relevância no processo de formação e inserção do indivíduo no convívio social, por ser esta a instituição primeira na vida da pessoa.

A escola se integra à vida do indivíduo como uma instituição que possibilita a ampliação e efetivação da educação e socialização iniciada no contexto familiar. Segundo Dessen e Polonia (2007), a família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades contemporâneas. Portanto, é fundamental que haja investimentos que garantam a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e similaridades, principalmente no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as pessoas envolvidas.

Nesse sentido, a escola pesquisada revela um significativo avanço no tocante da relação que estabelece com as famílias dos seus alunos. Isto porque mesmo que a ação educativa da

escola e da família apresente nuances distintas, quanto aos objetivos, conteúdos, métodos, afetividade e formas de interação, a instituição escolar não desconsidera a relevante contribuição da família para a efetivação do trabalho proposto pela escola.

Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa possibilitou um olhar focalizado acerca de como vem ocorrendo a relação entre essas duas instituições. É importante considerar que a realidade pesquisada compreende um bairro periférico da cidade de Manaus.

A pesquisadora destaca alguns fatores que, na sua percepção, vem contribuindo para que a relação estabelecida entre a escola investigada e as famílias de seus alunos seja avaliada de maneira positiva por ambas as instituições.

No seio da relação familiar os grandes responsáveis pelo futuro de seus membros são os pais ou outro responsável legal pelas gerações mais novas. Na instituição escolar o responsável direto pelo andamento e desenvolvimento harmônico das relações pessoais e de produção é a gestora escolar (acompanhado de sua equipe de gestão). É esse profissional que gerencia o processo escolar como um todo, atribuindo responsabilidades aos demais profissionais, acompanhando os processos e fazendo intervenções diretas para obter melhores resultados.

Dessa forma, considerando o contexto investigado, no que tange a participação da gestora no desenvolvimento das funções da escola, esta demonstra um comprometimento com o cargo que assume. A sua atuação foi avaliada de maneira bastante positiva pelos pais/responsáveis pelos alunos, tanto no que se refere à assiduidade na unidade escolar, quanto no respeito, envolvimento e atenção dispensado aos alunos e as suas famílias.

Segundo Pinto, Garcia e Letichevsky (2006), os resultados encontrados na Pesquisa Nacional Qualidade na Educação, mostram que “o papel do diretor é valorizado, uma vez que este é apontado como um dos responsáveis pela qualidade do ensino na escola” (p. 533). Ou seja, os gestores escolares são avaliados positivamente, pois os responsáveis afirmam que “estes resolvem problemas, se relacionam bem com os pais de alunos, respeitam suas opiniões e não costumam faltar” (p. 535)

É importante destacar que, a gestora da unidade escolar atua como gestora há 11 anos desde que a escola foi inaugurada.

Esta profissional apresenta algumas características muito peculiares, as quais, possivelmente, contribuem para que a sua avaliação junto à comunidade escolar seja de tal maneira. Além da presença constante dela na instituição, é exigido o mesmo compromisso de toda a equipe escolar. Não é aceitável atrasos e/ou faltas dos profissionais sem justificativa prévia. Na Pesquisa Nacional Qualidade na Educação (2006), o excesso de faltas e greves, são

apontadas pelos responsáveis como aspectos que prejudicam o desenvolvimento escolar dos alunos.

Assim sendo, é possível compreender tal exigência da gestora. Outro aspecto relevante é que em várias situações (reunião de pais, entrada e saída dos alunos, no recreio, etc) demonstra uma exigência aos profissionais da escola, bem como aos pais/responsáveis, de compromisso com o trabalho que é desenvolvido na escola. Nesse aspecto, não são aceitas situações como: suspensão de aulas, atrasos no início das atividades, antecipação do horário de encerramento das atividades, etc. No caso dos pais/responsáveis são exigidos: o cumprimento do horário de entrada e saída dos alunos, frequência regular dos alunos às aulas, e dos pais nas reuniões e eventos, dentre outras.

Apesar desta postura exigente, os próprios responsáveis enfatizam que todos são tratados com respeito pela gestora da escola e parabenizando a equipe pelo excelente trabalho desenvolvido pela escola. Eles afirmam sentir-se bem acolhidos na instituição e manter uma ótima relação com toda a equipe.

Estudos desenvolvidos acerca da relação família-escola (CHECHIA; ANDRADE, 2005; DESSEN; POLONIA, 2007; PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006) apontam para o contentamento dos pais com o trabalho que os professores desenvolvem na educação de seus filhos. Nesse sentido, atribui-se ao professor a responsabilidade pela qualidade do ensino, pela motivação dos alunos e pelo resultado escolar (sucesso ou fracasso). Assim, muitos pais acreditam que os professores estão preocupados com o ensino, têm paciência e dá atenção aos alunos e seus pais.

Segundo Chechia e Andrade (2005) à medida que a escola se envolve preocupando-se e confiando nos pais enquanto parceiros na educação escolar dos filhos, mais os pais se dispõem a colaborar.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que há, na instituição pesquisada, uma relação direta entre o compromisso profissional da equipe docente e a postura “firme” e “exigente” da gestora. É relevante salientar que vários profissionais se apresentam para lecionar nesta escola, mas, em virtude da não adaptação à dinâmica de trabalho exigido pela mesma, eles não permanecem muito tempo, pedindo remoção para outra unidade escolar.

A educação oferecida pela escola é referendada pelos responsáveis, que afirmam ser esta uma escola de qualidade.

É relevante considerar que a escola demonstra interesse e valorização da participação das famílias no trabalho que desenvolve. Isso foi percebido nas observações feitas pela pesquisadora, assim, com nas entrevistas realizadas junto às professoras e à gestora escolar.

Para Castro e Regattieri (2010) é importante diferenciar a participação da família nos espaços escolares e a participação na vida escolar dos filhos. Pois, segundo elas, essa última não depende da presença dos responsáveis no estabelecimento de ensino.

Contudo, no contexto da escola investigada a participação da família é valorizada nos dois sentidos. A gestora é muito enfática ao afirmar que “sem essa família presente na escola a gente não consegue fazer nada” (G). Posicionamento que pode ser observado em reuniões de pais, quando a mesma cobra a participação de todos; e foi percebido também em conversas informais com alguns responsáveis. Porém, nota-se que a relevância dada à participação dos pais na vida escolar dos filhos é expressa também na postura das professoras (enviando tarefas para casa com objetivo de envolver a família na realização; utilizando o diário escolar para comunicar-se com os responsáveis, etc).

Um estudo desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação (MEC), em 2010, no qual foi feito um levantamento das iniciativas desenvolvidas no Brasil para estimular a relação escola família, destacou-se, em uma das experiências, que os “agentes escolares se posicionam claramente como responsáveis pelo ensino e negociam com as famílias suas possibilidades de ajudar na escolarização dos filhos.” (p. 39)

Na realidade da escola pesquisada foi possível perceber que a equipe escolar está engajada na tentativa de inserir e envolver as famílias na vida escolar dos seus filhos, estabelecendo uma relação cada vez mais próxima com as essas. Para tanto, a escola busca várias estratégias para atender às diferentes demandas e contextos familiares envolvidos nesta relação, visto que a comunidade atendida é de baixa renda e a precarização de atendimento às necessidades básicas está presente diariamente na vida dessas famílias.

Algumas estratégias são utilizadas para viabilizar a aproximação, a comunicação e a participação da escola com as famílias atendidas e destas para com a instituição escolar. Inicialmente a escola propôs uma caminhada da equipe escolar pela comunidade, para conhecer o contexto e as condições de moradia dos alunos. O que, segundo a gestora, possibilita um melhor entendimento das professoras sobre as diferentes situações e problemas apresentados pelas crianças.

A esse respeito, o estudo feito pela UNESCO e MEC, mostra que as vantagens desse tipo de ação foram consideradas relevantes quando a ação é percebida como estruturante do planejamento do trabalho pedagógico com os alunos, do contrário ela é considerada pouco importante. Nas iniciativas já desenvolvidas em escolas do país, encontram-se experiências de os professores fazerem visitas até o domicílio dos alunos, sendo visitas bem preparadas.

Outro desafio encontrado pela escola onde esta pesquisa foi realizada é o de manter contato frequente com as famílias. Para isso, foi instituído na escola o uso do diário escolar (um caderno individual, disponibilizado no início do ano letivo, no qual a escola se comunica com os pais). A instituição busca comunicar-se também através de ligações telefônicas. Além disso, para os pais que trabalham e têm dificuldades de ausentar-se durante o dia para ir à escola, a gestora coloca-se à disposição para atendê-los à noite. Todas essas estratégias vêm dando certo e são avaliadas positivamente por todos os participantes da pesquisa.

Enfim, verifica-se que a escola está fazendo sua parte na tentativa de buscar parceria com a família, tendo em vista a garantia da qualidade dos serviços oferecidos à comunidade. Ela não deposita todas as suas expectativas exclusivamente na família. Contudo, acredita que a participação da família é de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a equipe escolar valoriza a família em diversos aspectos: no cumprimento do dever legal de matricular e enviar regularmente seus filhos à escola; no acompanhamento sistemático da escolarização destes; nos eventos e atividades desenvolvidos por esta instituição; na construção do Projeto Político Pedagógico, dentre outros.

De acordo com a Pesquisa Nacional Qualidade na Educação (PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006) o sistema educacional brasileiro carece de novas estratégias que garantam um nível de qualidade, assegure a efetividade do desempenho da escola e, conseqüentemente, a qualidade da formação dos alunos. Dessa forma, buscar mecanismos de inserção da família no contexto escolar é uma das estratégias utilizadas pela escola pesquisada na perspectiva de alcançar a tão almejada qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar este estudo foi um desafio imenso tendo em vista que a realidade encontrasse em constante transformação e que o vínculo da pesquisadora com seu objeto de estudo foi um fator que trouxe inúmeros conflitos que só puderam ser superados com a escolha adequada do método de pesquisa, dos instrumentais de coleta de dados e da análise cuidadosa dos dados obtidos mediante a realização de todas as etapas da pesquisa.

Não se pretende neste momento considerar este estudo, que partiu de inúmeras inquietações e questionamentos, que desde o início serviu de norte para a pesquisa, como encerrado de forma definitiva. O que se buscou foi atender aos objetivos que foram traçados ao início da pesquisa de forma a garantir a exploração de novos questionamentos em outros momentos pela própria pesquisadora ou por outros estudiosos que se interessem pelo tema.

O primeiro objetivo se concentra em compreender as transformações societárias que provocam rebatimento nos diferentes segmentos da sociedade contemporânea entre estes a família e a escola.

Logo, constatou-se que as transformações societárias demonstram um processo social que se enquadra numa concepção determinada de mundo, a qual estabelece os fins a serem atingidos pelo ato educativo em consonância com as ideias dominantes numa dada sociedade. O fenômeno educativo não pode ser, pois, entendido de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim, como uma prática social, situada historicamente, numa realidade total, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida total do homem concreto a que a educação diz respeito.

O segundo objetivo se propôs a explicitar as mudanças ocorridas na política pública de educação numa análise entre a década de 1960 e a atualidade; assim evidenciou-se que aconteceu diversos avanços na educação e que fizeram a diferença nos últimos anos e que vão continuar sendo tendências para os próximos anos, pois essas mudanças vão se solidificar, e muitas delas vão virar padrão da educação no país.

O terceiro objetivo se voltou a identificar os fatores familiares que condicionam na relação família-escola no processo de ensino aprendizagem. Nesse contexto os fatores mais identificados foram separação familiar/ Divórcio, fatores socioeconômicos que em busca de uma melhoria para seus filhos os pais passam o dia fora trabalhando chegam à noite sem tempo para ajudar nas tarefas escolares e acompanhar a vida escolar de seus filhos. O estudo também apontou para violência doméstica e a situação precária em que muitos alunos se encontra de moradia (pobreza).

Assim, chegou-se a conclusão que a relação família e escola é indispensável, e que elas saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, pois isto irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança.

Em vista disso, é que destacamos a necessidade de uma parceria entre Família e Escola, visto que, apesar de cada uma apresentar valores e objetivos próprios no que se refere à educação de uma criança, necessita uma da outra e, quanto maior for a diferença maior será a necessidade de relacionar-se. Essas diferenças e necessidades ficaram evidentes durante as entrevistas e reuniões realizadas com as famílias para a realização deste trabalho. Porém, é importante ressaltar que nem a escola e nem a família precisam modificar a forma de se organizarem, basta que estejam abertos à troca de experiências mediante uma parceria significativa. A escola não funciona isoladamente, faz-se necessário que cada um dentro da sua

função, trabalhe buscando atingir uma construção coletiva, contribuindo assim, para a melhoria do desempenho escolar das crianças.

Trazendo para a realidade estudada, os objetivos revelaram que os envolvidos no cenário educacional tem cumprido com seu papel para estreitar o relacionamento entre família/escola e minimizar as dificuldades no processo ensino-aprendizagem. No entanto, ainda faltam ajustar aparatos para que os objetivos sejam alcançados de maneira eficaz no contexto da prática.

RECOMENDAÇÕES

Diante dos resultados da pesquisa, que foi de grande relevância para a construção de novos conhecimentos acerca da Relação Família - Escola, fica registrado neste capítulo as devidas recomendações aos envolvidos como sujeitos desta investigação.

À gestora no desenvolvimento das funções da escola, recomenda-se a aplicação de maior rigor e fiscalização na execução dos projetos escolares, principalmente nas escolhas dos temas abordados nas palestras de reuniões para que venha despertar maior interesse pelos pais/responsáveis no que se refere a relação família e escola assim poder formar e construir uma parceria mútua garantindo benefícios ao aluno em seu processo de ensino aprendizagem. Também se propõe que a tomada de decisão seja verdadeiramente coletiva envolvendo a comunidade escolar para assegurar a partilha de responsabilidades com os pais/responsáveis.

Aos pais, recomenda-se usufruir dos direitos democráticos pela efetiva participação na tomada de decisão, ou seja, participando ativamente das reuniões e acompanhando a vida escolar dos filhos, bem como, dos projetos e das ações que a escola desenvolve.

Às professoras, se recomenda maior rigor e engajamento na prática docente com estratégias a desenvolverem um trabalho onde se pode construir uma sólida parceria. Também no que se refere ao planejamento que envolva a participação das famílias.

À continuidade da pesquisa deve ser alargada, de uma forma mais detalhada na busca de melhorar a relação família e escola e através desta investigação se abra um leque de outras inquietações provenientes das lacunas que possam ter sido deixadas nessa discussão, dando espaço para que novas pesquisas as complementem, identificando e enriquecendo os dados até aqui registrados e analisados, tornando-se assim suporte para pesquisas futuras que venham a endossar o que se pode elucidar, na pesquisa, de uma forma mais detalhada na busca de melhorar a relação família e escola.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Patio - Educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2009.

ALMEIDA, A. M. **de Pensando a Família no Brasil. Da Colônia à Modernidade**. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, UFRJ, 2000.

ALVARENGA, E. M. (2014). **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. Assunção, Paraguay.

ALVES, Paola Biasoli. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01029721997000200013&lng=en&nr m=iso>. Acesso em: 06 mar. 2023.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zabar Editores, 1978.

ARRIAGADA, Irma. Nuevas famílias para um nuevo siglo? *Cadernos de Psicologia e Educação: Paidéia*, v. 18, n. 10, p. 28-35, 2000.

BALTAZAR, J. A.; MORETI, L. H. T.; BALTAZAR, M. C. **Família e escola: um espaço interativo de conflitos**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

BASSEDAS, E., et.al. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BEM, Laura Alonso de; WAGNER, Adriana. **Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico**. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 1, n. 1, p. 63-71, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a08.pdf>>. Acesso em: 08/10/ 2023.

BEHERENS, Marilda Aparecida, **"Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente"**, em MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, Campinas: Papirus, 2000.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. **Cuidado e negligência na educação da criança na família**. In: _____. MOREIRA, Lúcia; CARVALHO, Ana M. A. *Família e educação: olhares da psicologia*. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 17-32. (Coleção Família na Sociedade Contemporânea).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de julho de 1990

BRASIL. **Código civil e normas correlatas**. – 7. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out.1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 16/jun./ 2023.

_____. INEP. **Ensino superior mantém tendência de crescimento e diversificação**. jan. 2010.Disponível<http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=20032&version=1.0>. Acesso em: 04/ nov./ 2023.

_____. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao ministério da educação e saúde pública. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Rio de Janeiro. 15 jan.1937. Disponível em:<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%203781937?OpenDocument>. Acesso em: 10/ out./ 2023.

_____.Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília,DF,24ago.1965.Disponível em:<<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1965-08-20;4759>>. Acesso em 14/jul./2023.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. 12 ago. 1971. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 16/ jul./ 2023.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei no. 5692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 22/ jun./ 2023.

_____.Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF. 16 jul. 1990. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069>>. Acesso em: 23/ jun./ 2023.

BRASIL. Lei nº 8.949, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. 12 dez. 1994. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em 23/ jun. 2023.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

. _____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma

prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm>. Acesso em: 17/ fev./ 2024.

_____. Decreto nº 2.208, de 14 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 20/ fev./ 2024.

_____. Decreto nº 2.264 de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 jun. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm>. Acesso em: 26/jul./ 2023.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 26/fev./ 2024.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 03/fev./ 2024.

_____. Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 04/ago./ 2023.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 10/ ago./ 2023.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 12/fev./ 2024.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16. jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 12/ mar./ 2024.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 16/ ago./ 2023.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 19 jul./2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 14/mai./ 2024.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 20/ mai./ 2024.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF, 1993. Versão atualizada.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Programa Universidade para Todos**: o programa. 2008. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article &id=124&Itemid=140>. Acesso em: 23/mai./2024.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 26/mai./2024.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010**: versão preliminar. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7277&Itemid=>>. Acesso em: 16/ jun./ 2023.

_____. Ministério da Educação. **O que é o REUNI**. 25 mar. 2010b. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28>. Acesso em: 25/jul./2023.

_____. Ministério da Educação . **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: financiamento:FUNDEB:apresentação.**Disponívelem:<<http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 23/jul./2023.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Tradução de M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 (Trabalho original publicado em 1979).

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. (2002). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 13. ed. Saraiva, São Paulo.

BORDIGNON, D. M. B. (2001). **As conexões da não aprendizagem com a família.** En: PORTELA, F. O.; FRANCESCHINI, I. S. (Org.). *Família e aprendizagem uma relação necessária.* 2. ed. Wak, Rio de Janeiro. p. 37-48.

CASARIN, N.E.F. **Família e aprendizagem escolar.** Porto Alegre, 2007. Dissertação.Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. **O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar.** Estudos de Psicologia, v. 10, n. 3, p. 432-433, 2005.

CHINOY,Ely. **Sociedade: uma introduçãoà sociologia.** 20. ed São Paulo: Pensamentocultrix, 2008.

CONCEIÇÃO, Armando Pereira.**Violência Infantil**,2009, disponível em : <http://www.webartigos.com/articles/28389/1/Violenciainfantil/pagina1.html#ixzz1IkD1nPo5> . Acesso em 06/10/2023.

COUTINHO, M. P. L. & Vieira, K. F. L. (2010). **Depressão e comportamento suicida: reflexões psicossociais acerca da interligação entre os fenômenos.** In V.L.R. Luna & Z.A. Nascimento (Org.). *Desafios da Psicologia Contemporânea.* João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes professores fascinantes.** DIAS, L. Carmem. Curso de Extensão Família e Escola. Presidente Prudente: Unoeste, 2002.

DELORS, J. (org.) **Educação para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESSEN, M.A; POLÔNIA, A.C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Distrito Federal, 2007. Artigo Acadêmico. Universidade de Brasília.

ECA, **Estatuto da Criança e do Adolescente. LEI Federal nº 8.690/1990.** 7ª edição.

Versão Atualizada 2012. Disponível em: <http://9cndca.sdh.gov.br/legislação/Lei8069.pdf>. Acesso em 14 de Jan. de 2024.

FERNANDÉZ, Alicia. **Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

FISHER, João. 2008, disponível em, www.al.rs.gov.br/diario/diarios.../opinioao.htm. Acesso em 12/10/2023

FREDDO, Tânia Maria. **O ingresso do filho na escola: o polimento dos espelhos dos pais**. Passo Fundo: UPF, 2004.

FREITAS, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. 12. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 1963.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. (2001). **Histórias das idéias [sic] pedagógicas**. 8. ed. São Paulo, Ática

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Estudos culturais em educação).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 1999.

GOMIDE, Paula I.C. **Pais presentes, pais ausentes: regras e limites**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, Leonor de Santana. **A infância e sua educação diante das mudanças familiares: concepções de mães e professoras da educação infantil**. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2008.

INSTITUTOPAULOMONTENEGRO.**Indicadordealfabetismofuncional**.2011/2012.Disponível em:<http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 26/ago./ 2023.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

KORTMANN, G. L. (2001). Psicopedagogia: um entendimento sistêmico. En: PORTELLA, F. O.; FRANCESCHINI, I. S. (Org.). *Família e aprendizagem: uma relação necessária*. 3. ed. Walk, Rio de Janeiro. p. 89-108.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva 1997.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. (Orgs.) **Avaliação por triangulação: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MORAIS, Regis de. **Cultura Brasileira e Educação**. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1989.
MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

NÉRICI, Imídeo G. **Lar, escola e educação**. São Paulo: Atlas, 1972.

NEVES, Demóstenes; RISTUM, Marilena; DAZZANI, Maria Virgínia. **A relação famíliaescola: parceria e desencontros**. In: **Família: recurso pessoal e social**. O caso do Brasil. 2013. No prelo.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Zilma R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Cortez, 2002

OSORIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAGGI, Karina Preisig; GUARESCHI, Pedrinho A. **O desafio dos limites**. Um enfoque psicossocial na educação dos filhos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PALMA FILHO, J. C. A república e a educação no Brasil (1889 – 1930). In: _____. (Org). **História da educação**. 3. ed. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Santa Clara, 2005. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PIMENTA, J. C. **A prática profissional do assistente social na área da educação: a experiência do município de Franca junto ao ensino fundamental**. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

PORTELA, Claudia Paranhos de Jesus. **A configuração das relações entre pais de crianças surdas e escola**. In: JACQUET, Christine; COSTA, Livia Fialho (Orgs). *Família em mudança*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; GARCIA, Vanessa Coelho; LETICHEVSKY, Ana Carolina. **Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p.527-541, dez. 2006.

REIS, Risolene Pereira. **Relação família e escola: uma parceria que dá certo**. *Mundo Jovem: um jornal de ideias*, n 373, p.6, Fev, 2007.

RODRIGUES, N. (2003). *Da mistificação da escola a escola necessária*. 11. ed. Cortez, São Paulo.

ROMANELLI, G. **Famílias de camadas médias: a trajetória da modernidade**. São Paulo, tese de doutorado, FFLCH/USP, Departamento de Ciências Sociais, 1986

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; Colado, Carlos Fernández; e Lucio, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 3ª ed, 2013.

SANDI, Acedriana Vicente. **Família berço da formação de regras, princípios e valores**. Edição Especial Família. Curitiba: Editora Positivo, n.5, 2008, p 20 – 34.

SANTOS, Natália Batista Dos; SOUZA, José Francisco De. **AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: A INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE SEPARAÇÃO DE CASAIS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DOS ANOS INICIAIS**. Brasília: 2009.
Disponível em: file:///E:/new1_artigo.htm#.UzXlKvldVe8. Acesso em:22/10/2023.

SARTI, Cynthia Andersen. **Algumas questões sobre família e políticas sociais**. In.: JACQUET, Christine; COSTA, Livia Fialho (Orgs). *Família em mudança*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004.

SÁ TELLES, J.F de – **Pedagogia familiar: os pais na educação dos filhos**. Salvador: Lanamá, 1993. SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. SILVA, I. M. F. **Questão social e serviço social no Brasil: fundamentos e história**. Cuiabá: EdUFTM, 2008.

SILVA, J. F. S. **O método em Marx e o estudo da violência estrutural**. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/O%20Metodo%20em%20Marx.pdf>>. Acesso em: 28/ jun./ 2023.

SILVA JUNIOR, J.R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201233. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12930.pdf>. Acesso em: 28/ jun./ 2023.

SILVA, Luzinete Rodrigues da. **Família x Escola: Uma parceria que dá certo**. Portal Educação, , 25 set. 2012. Disponível em: . Acesso em: 20 jul de 2023.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional**. Revista Iberoamericana de Educación. n. 44/47, p. 1-8, 10 jan. 2008.

SUTTER, Graziela. **Refletindo sobre a relação família escola**, 2007, disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/refletindo-sobre-a-relacao-familia-escola/926/>. Acessado dia 23/10/2023.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2004.

TAVARES, M. C. (2008). **Reflexões sobre a escola: com a palavra aos pais, os alunos e os professores do Ensino Fundamental**. Juruá, Curitiba.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Gente, 1996.

TORETE, Rossana Maria Cozeto. **O diretor da escola como mediador entre a família e a escola**. Presidente Prudente: Unoeste, 2005.

TOGNHETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade: a educação do sentimento na escola**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras/ FAPESP, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1989.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007. (Ática Universidade).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAGNER, A. (Coord.). **Família em cena: tramas, dramas e transformações**. Petrópolis: Vozes, 2003

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.

WEBER, L. (2017). **:Eduque com carinho e equilíbrio entre amor e limites**. 4. ed. rev. e atual. Juruá, Curitiba.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado; RIBEIRO, Maria L. S.; NORONHA, Maria Olinda. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZAGO, Nadir. **Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escola.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ZAGURY, T.(2008). *Escola sem conflito: parceria com os pais.* 8. ed. Record, Rio de Janeiro.

APÊNDICES:

APÊNDICE A: QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PROFESSORAS

Professora (P)	Formação Acadêmica			Tempo de Atuação na escola	Série/ano Em que Atua	Nº de alunos
	Graduação	Pós- Graduação	Mestrado			
P1	Pedagogia	-	-	Dez anos	1º ano	32
P2	Letras	Mídias na Educação	Gestão e A avaliação da Educação Pública	Dois anos	2º ano	35
P3	Pedagogia	-	-	Dois anos	3º ano	34

P4	Pedagogia	Psicopedagogia	-	Cinco anos	4º ano	34
P5	Geografia	-	-	Seis anos	5º ano	36