

**A participação da
família na escola:
Caminhos Possíveis**



A participação da família na escola: Caminhos Possíveis

Rio de Janeiro
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 CIEDS
A participação da família na escola: caminhos possíveis / CIEDS; organização de Ana Muniz. – Rio de Janeiro: CIEDS, 2019.
90 p. : il.

Bibliografia
ISBN 978-65-81282-00-4

1. Educação 2. Relação escola-família 3. Escola – modelo de gestão
I. Título.

CDD-371.19

Andréa do Nascimento CRB-7/6269

Ficha Técnica

CIEDS

Diretor-Presidente

Vandré Brilhante

Diretor Executivo

Fabio Müller

Gerência de Governança

Roselene Souza

Gerência de Educação

Ana Muniz

Coordenação de Pesquisa

Ana Muniz

Pesquisa

Ana Muniz

Isabel Assis

Mary Lança

Produção Textual

Ana Muniz

Leitura Crítica

Angela Roman

Carlos Diniz Júnior

Fabio Müller

Mary Lança

Roselene Souza

Projeto Gráfico e Diagramação

Guilherme Nascimento

Revisão de Textos

Ana Clara das Vestes

Fotos

Arquivo CIEDS

**Arquivo Associação Pró-Educação Vivendo
e Aprendendo e Pedro Fonseca**

Arquivo EM Prof. Waldir Garcia

Arquivo CMEI Hermann Gmeiner

Arquivo Coletivo Escola Família do Amazonas (CEFA)

Sumário

O CIEDS	7
Agradecimentos.....	8
Apresentação.....	9
Caminhos da pesquisa.....	12
A participação da família na escola: muito além do dever de casa	14
Refletindo sobre dados.....	17
A participação da família na escola: mapeando iniciativas	31
A participação da família na escola: experiências selecionadas	38
Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo	40
Coletivo Escola Família do Amazonas (CEFA)	48
Escola Municipal Professor Waldir Garcia	54
Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner.....	62
Nossas aprendizagens: como promover a participação	69
Todas as famílias têm conhecimentos e podem contribuir.....	71
A participação mobiliza e contagia.....	74
Um ambiente onde todos aprendem continuamente.....	76
Os dispositivos de participação	79
O valor da gestão	84
Considerações: sobre caminhos possíveis	87
Bibliografia	89

O CIEDS

O Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável promove soluções sociais que geram mais renda, mais saúde, melhor educação, maior confiança no futuro e, acima de tudo, prosperidade.

Acreditamos que cada pessoa possui os saberes e os potenciais para mudar suas vidas e comunidades. Por isso, criamos oportunidades para quem mais precisa e, em nossos 21 anos, temos alcançado resultados que mudaram a vida de milhares de pessoas.

Com foco na gestão de excelência, realizamos mais de 500 projetos, com cerca de 4 mil comunidades apoiadas e quase 2 milhões de beneficiários diretos. Além disso, contamos com números acima de 12 mil funcionários e mais de 470 parceiros.

Fizemos tudo isso construindo redes entre governos, instituições, empresas e sociedade civil, comprometidos com um Brasil melhor para todos e criando e articulando tecnologias que possibilitam políticas públicas mais efetivas e um investimento social estratégico.

Nossas ações concentram-se em quatro eixos: a) Educação; b) Inclusão Social e Bem-Estar; c) Negócios de Impacto Sustentável; d) Engajamento Cívico, abordando temas como fortalecimento da educação pública, democratização da cultura, empreendedorismo juvenil, desenvolvimento comunitário e assessoria na implementação de políticas públicas socioassistenciais.

Somos uma Instituição Social Sem Fins Lucrativos, filantrópica, signatária do Pacto Global da ONU, com status de Consultor Especial do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas – ECOSOC, membro do Grupo Consultivo da Sociedade Civil do Banco Interamericano de Desenvolvimento – ConSOC Brasil do BID e membro do Comitê Gestor do Programa Nacional de Voluntariado – Pátria Voluntária. Fomos eleitos, em 2019, pelo prêmio TOP 500 NGOs, do NGO Advisor, a 3ª ONG mais relevante do Brasil e a 63ª do mundo.

#redesparaaprospriedade

www.cieds.org.br

Agradecimentos

Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo

Eneida Lipai (Mãe associada e membro da Diretoria)
Fernanda Alves Ferreira (Mãe associada e funcionária)
Sandra de Moura (Mãe associada e funcionária)
Daniela Ângelo Miranda (Mãe associada)
Adriana Pereira (Educadora associada)
Marina Nenevê (Ex-aluna e estagiária)

Estudantes:

Alice Faria Oliveira
Bernardo Pudenzi Pateo
Elis Xavier Aló
João Pedro da Veiga Coelho
Luiz Teodoro Azevedo
Maria Oliveira de Vasconcellos
Sofia Maekawa Pomier Layrargues
Ravi Tressi Ouro Preto Sixel

Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA)

Ana Gouvêa Bocchini
Ceane Andrade Simões
Cíntia Cornelius

Escola Municipal Professor Waldir Garcia

Lúcia Cristina Cortez (Diretora)

Equipe pedagógica:

Amanda Carvalho Silva
Inéia Simas de Souza
Isabel Andréa Pires Bastos
Katia Regina Rodrigues
Maria Inês Castro Leal
Marina Anciãs
Vera Maria Ferreira de Aguiar

Responsáveis:

Angela Maldorado de Souza
Anne Caroline Miranda
Elaine Guedes Lima
Paola Nunes
Rafael Alvarenga Santos

Estudantes:

Berwens Cadet
Giovana Maldorado Cardoso
Mateus Martins dos Santos
Sahel Nunes Sena
Victoria Miranda

CMEI Hermann Gmeiner

Zilene Trovão (Diretora)
Lucianny Thais Freire Mathias (Estagiária)

Responsáveis:

Alice Vieira da Costa
Ane Iolanda Maria Martins
Maria Laise de Almeida Maia

Apresentação

A relação escola-família vem se colocando como um tema de grande relevância no cenário educacional brasileiro, o que se reflete na crescente realização de pesquisas e na formulação de ações e políticas públicas com finalidade tanto de compreender, quanto de promover a participação da família na escola, sobretudo após a Constituição Federal de 1988.

No contexto da elaboração e implementação de programas que visam contribuir para a melhoria da educação, a parceria estabelecida entre o Itaú Social (IS) e o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) vem, há sete anos, promovendo ações voltadas ao fortalecimento das trocas entre escolas e famílias, tendo como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

Entre os anos 2012-2017, os programas *Coordenadores de Pais*¹, *Orientador Familiar/RJ*² e os *Encontros Educação e Família*³ possibilitaram que gestores das secretarias de educação parceiras experimentassem formatos diversos de aproximação entre as equipes escolares e os responsáveis pelos estudantes matriculados em suas redes de ensino. Em 2018, no âmbito do programa *Melhoria da Educação*, a parceria IS/CIEDS prosseguiu fomentando esse debate, buscando ampliar a compreensão das relações entre o desenvolvimento das aprendizagens e a participação da família na escola⁴.

As experiências desses programas propiciaram reflexões e aprendizagens que cada vez mais nos impulsionam na tentativa de contribuir de modo efetivo não só para o debate, mas, sobretudo, para a criação de novos fazeres da escola em relação às famílias.

1 *Inspirado na reforma educacional de Nova York, a partir da pesquisa realizada em 2008 pelo Itaú Social em parceria com o Instituto Fernand Braudel, o programa Coordenadores de Pais abrangeu os estados de São Paulo, Espírito Santo, Goiás, Pará e os municípios do Rio de Janeiro, Salvador e Santos, tendo como premissa um fazer compartilhado com a gestão das secretarias responsáveis pelas respectivas redes de ensino, buscando fortalecer esses grupos para o desenho de ampliação da proposta e para a customização do programa à luz das políticas locais. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/publicacoes/a-reforma-educacional-de-nova-york-possibilidades-para-o-brasil/> (Acesso em 22 de outubro de 2019)*

2 *Adaptado da proposta metodológica do Coordenadores de Pais, o programa Orientador Familiar foi desenvolvido, no ano de 2012, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e buscava estreitar os laços das creches municipais com as famílias e comunidades.*

3 *O Encontros Educação e Família se constituiu de um conjunto de ações formativas voltadas para as equipes de gestão dos níveis centrais das secretarias, extensivo para a gestão escolar e famílias dos alunos matriculados nas redes de ensino dos estados de Espírito Santo e Goiás, e no município Santos/SP.*

4 *No contexto do programa Melhoria da Educação, a temática escola-família está compondo os planos de formação nos territórios de Goiás e Espírito Santo, além de ser objeto desta pesquisa.*

A partir da atuação com a temática, desenvolvemos a compreensão de que há diferentes níveis de responsabilidade entre os segmentos que compõem a comunidade escolar, o que nos faz defender que as secretarias de educação e as equipes de gestão das escolas desempenham um papel decisivo na condução desses processos, no sentido da garantia e promoção da participação efetiva das famílias nas escolas.

Mas do que estamos falando quando afirmamos que a participação da família é importante para o desenvolvimento das aprendizagens de crianças, adolescentes e jovens? Esta é a pergunta que tem norteado a trajetória da parceria IS/CIEDS em relação ao tema escola-família. Nossa experiência nos permite afirmar que, se quisermos de fato abordar a temática em toda a sua complexidade, há pelo menos três eixos que se entrelaçam e não devem ser deixados à margem desta reflexão:

- *Quais os perfis das famílias atendidas pelas redes públicas de ensino no país?*
- *Quais concepções de participação perpassam a reivindicação pela presença da família na escola?*
- *Que fatores se relacionam ao desenvolvimento das aprendizagens e em que sentido se dá a contribuição da família para este processo?*

Em um país marcado por tantas desigualdades, onde a relação entre o acesso⁵ à educação pública de qualidade e a permanência⁶ na escola ainda se apresenta como um desafio, a afirmação de que a participação da família pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes nos exige olhar além do senso comum na tentativa de compreender os diversos aspectos que constituem essa questão. Nesse sentido, buscamos articular a análise de duas dimensões que consideramos fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho: a **condução do tema pelo Estado**, em termos de legislação e formulação de políticas públicas, e a **percepção dos diversos atores e segmentos envolvidos** sobre a relação entre a participação da família na escola e a garantia dos direitos de aprendizagem.⁷

Tendo como premissas as concepções de que *há níveis diferenciados na responsabilidade da condução do tema, e de que a construção coletiva é processo inalienável do exercício da cidadania*, lançamo-nos em busca de experiências bem-sucedidas de promoção da participação da família na escola e nos encantamos com as histórias, reflexões e depoimentos de estudantes, responsáveis e integrantes das equipes pedagógicas das instituições por onde passamos. Considerando que este seria um primeiro e pequeno passo, nos colocamos o desafio de mapear 10 ações voltadas à promoção da participação da família na escola e conhecer *in loco* quatro dessas iniciativas. Das quatro experiências selecionadas, duas delas têm as famílias como protagonistas de um processo que tem na promoção da gestão participativa a centralidade de seu fazer.

5 De acordo com os dados apresentados no site Observatório do PNE, cerca de 430 mil crianças de 6 a 14 anos permanecem fora da escola (dados de 2015), predominando, entre elas, as de famílias mais pobres, com renda per capita de até ¼ de salário mínimo, negras, indígenas e com deficiência. Em relação ao Ensino Médio, as pesquisas demonstram que 1,5 milhão de jovens, na faixa etária de 15 a 17 anos permanecem fora da escola. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne> (Acesso em 06 de setembro de 2019).

6 Enquanto 70% das crianças brancas conseguem concluir o Ensino Fundamental, somente 30% das negras chegam ao final dessa etapa (Inep, 2007).

7 A elaboração dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos Estudantes se configura como uma das estratégias das metas 2 (Ensino Fundamental) e 3 (Ensino Médio) do Plano Nacional de Educação (PNE). Neste contexto, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como atribuição definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. (Acesso em 06 de setembro de 2019)

A pesquisa “A participação da família na escola: caminhos possíveis” se insere no contexto de desenvolvimento do programa *Melhoria da Educação* e tem como seus principais objetivos **fortalecer o debate em relação ao tema e apoiar gestores educacionais e equipes escolares na ampliação das práticas de participação das famílias nas escolas**. O primeiro capítulo - A participação da família na escola: muito além do dever de casa - propõe uma reflexão sobre a instituição da relação entre escola e família por meio da legislação que regula os assuntos relativos à educação no país. Também promove uma articulação entre pesquisas realizadas com famílias, professores e gestores, além de indicadores sociais nacionais, com o objetivo de explicitar alguns dos elementos que compõem a questão. Aqui, procuramos demonstrar que a relação entre escolas e famílias precisa ser pensada para além da visão simplista e redutora, por um lado, de que à família caberia somente acompanhar as tarefas escolares e, por outro, de que a ausência desse esperado acompanhamento indicaria, necessariamente, falta de interesse em participar da vida escolar de seus filhos.

O segundo capítulo - A participação da família na escola: mapeando iniciativas - apresenta as experiências pesquisadas, indicando aquelas que desenvolvem ações específicas de promoção da participação da família nas escolas. Nesta seção, buscamos mapear diferentes instituições com vistas a contemplarmos um quadro diverso de iniciativas e, assim, ampliar nossas possibilidades de escolha das ações que seriam conhecidas presencialmente. No terceiro capítulo - A participação da família na escola: experiências selecionadas -, as iniciativas escolhidas são documentadas a partir dos relatos de famílias, estudantes e equipes escolares, que compartilham suas experiências e reflexões sobre a relevância da presença e participação da família na escola. Nesta seção, tivemos como objetivo apresentar as experiências selecionadas por meio da articulação entre as falas dos diversos atores entrevistados e as percepções obtidas durante as visitas *in loco*.

Em nosso quarto e último capítulo - Nossas aprendizagens: como promover a participação -, articulamos os elementos que mais se destacaram nas falas daqueles que entrevistamos, objetivando organizá-los em eixos temáticos que tanto se constituem como princípios norteadores das práticas, quanto como ponto de partida para a promoção da participação das famílias nas escolas.

Tendo clareza da dimensão da tarefa, com a realização desta pesquisa, não pretendemos trazer respostas definitivas ou propor modelos e soluções, mas sim contribuir com os profissionais da Educação que, por acreditarem no valor da participação como elemento fundamental para a construção coletiva, almejem fazer de suas escolas espaços em que todos tenham garantido seu direito à educação, à participação e exerçam plenamente sua cidadania

Nas próximas páginas, compartilhamos as reflexões realizadas durante a pesquisa, período em que tivemos a oportunidade de ouvir e aprender com pessoas que assumiram este compromisso e estão, mesmo com tantos desafios, transformando a escola em um espaço de formação plural para todos. Na certeza de que educar em uma sociedade cada vez mais dinâmica é um ato de resistência, guardamos a esperança de que o afeto e a coragem nos contagiem, e de que esta publicação contribua para que se multipliquem as experiências exitosas de participação da família na escola.

Boa Leitura!

Caminhos da pesquisa

Em função da especificidade do tema, o caminho metodológico foi definido a partir da necessidade de compreensão dos elementos fundamentais que subsidiam este debate. Nesse sentido, foi feita uma abordagem exploratória (Gil, 2008), cujos procedimentos tiveram como foco a realização de pesquisa bibliográfica, análise documental e mapeamento de iniciativas.

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo situar o debate acerca do tema, permitindo dimensionar sua complexidade a partir da identificação de alguns dos principais aspectos que marcam a relação escola-família. Assim, tanto a esfera normativa – que se refere à legislação que regula ou orienta esta relação –, quanto algumas abordagens políticas, socioeconômicas e culturais que fundamentam as reflexões em torno do tema foram objetos dessa investigação inicial.

Como resultado da pesquisa bibliográfica, foi realizada a análise documental, que consistiu em refletir sobre as perguntas norteadoras indicadas na apresentação⁸ e identificar como o Estado vem se inserindo no debate sobre a relação entre educação e família, não apenas no sentido da legislação, mas também do fomento à participação por meio de campanhas, pesquisas e ações governamentais.

O mapeamento de iniciativas, responsável por extrair dados e informações diretamente da realidade das instituições que colaboraram com este estudo, foi organizado em três etapas. Na etapa 1, foi realizada uma pesquisa de iniciativas voltadas para a promoção da participação da família na escola, que teve como principal ferramenta a busca pela internet⁹ utilizando as expressões: “boas práticas família-escola”; “participação da família na escola”; “família e aprendizagem” e “escolas democráticas”. Buscamos conhecer iniciativas diversas, tanto promovidas por Secretarias de Educação, quanto por gestores escolares, além de organizações da sociedade civil e instituições privadas, a fim de identificar ações inovadoras e bem-sucedidas.

Como desdobramento dessa busca inicial, a etapa 2 consistiu na pré-seleção de 10 iniciativas que tiveram seus históricos analisados com o objetivo de selecionarmos até quatro experiências para serem conhecidas *in loco*. Ainda no contexto da segunda etapa, as 10 iniciativas pré-selecionadas foram contatadas por e-mail e telefone visando o agendamento de uma entrevista à distância. Com base nas conversas realizadas, e na análise das informações coletadas, adotamos como critério de seleção o **protagonismo das famílias** no desenvolvimento das iniciativas.

⁸ “Quais os perfis das famílias atendidas pelas redes públicas de ensino no país?”; “Quais as concepções de participação que perpassam a reivindicação pela presença da família na escola?” e “Que fatores se relacionam ao desenvolvimento das aprendizagens e em que sentido se dá a contribuição da família para este processo?”.

⁹ Nesta etapa inicial as buscas foram realizadas nos seguintes sites: Google, Ministério da Educação (MEC), Unesco, Escolas Transformadoras e páginas oficiais de diversas Secretarias de Educação.

O critério protagonismo das famílias teve como objetivo dar visibilidade às ações lideradas por este segmento que, de modo geral, é percebido socialmente como “desinteressado” pelo processo educativo. Com isso, procuramos entender quais foram os fatores que motivaram essas famílias a atuarem de modo mais propositivo nos diferentes contextos escolares em que estão inseridos, bem como os desafios e descobertas que se deram ao longo de seus diferentes períodos de atuação.

Ao adotarmos o protagonismo das famílias como referência, identificamos iniciativas que tinham **tempos diferenciados de experiência no desenvolvimento das ações**, fator que despertou nosso interesse em analisar os diferentes percursos, procurando identificar se um maior ou menor tempo de atuação poderiam apresentar estratégias e resultados diferentes na busca pela participação da família na escola e na sua relação com a formação dos estudantes. Assim, dentre as iniciativas selecionadas, optamos por incluir uma experiência que teve sua atuação empreendida no início dos anos 1980, período de redemocratização do país, e outra, mais recente, iniciada em 2015, além de mais duas escolas públicas que reformularam suas práticas pedagógicas e de gestão visando promover a ampla participação das famílias e estudantes no cotidiano escolar.

A etapa 3 consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com integrantes das experiências selecionadas. Nesta fase da pesquisa, gestores, professores, responsáveis e estudantes foram indagados sobre suas percepções em relação à participação das famílias na escola, as estratégias criadas para promover essa aproximação e os impactos dessa participação nas práticas educativas. Ao todo, foram ouvidas 27 pessoas envolvidas com as iniciativas selecionadas.

A participação da família na escola: muito além do dever de casa



Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1934, art. 149)



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. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, art. 205)

A Constituição Federal de 1934 é considerada um marco regulatório da instituição da educação como direito de todos, assim como o estabelecimento do dever do poder público e da família no que se refere a sua garantia.

A Constituição de 1988 mantém o entendimento sobre a responsabilidade do Estado e da família, mas amplia essa concepção, preconizando a colaboração da sociedade para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Como desdobramento deste marco legal, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Ldben), em seu Artigo 2º dispõe que



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

Nota-se que na Constituição Federal de 1988 a ordem dos termos “Estado” e “família” se diferencia da ordem atribuída pela Ldben, na qual observamos que o termo “família” antecede o termo “Estado”. A inversão na ordem dos termos pode estar ligada ao debate ocorrido na época da tramitação desta lei “entre os defensores da escola pública e da escola particular, no qual a Igreja Católica afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária” (Saviani, 1997 *apud* Resende; Silva, 2016, p.202). Essa precedência da família, segundo Resende e Silva (2016), também é sustentada por defensores do neoliberalismo no contexto de discussão para aprovação da Ldben.

Não sendo nosso objetivo aprofundar as discussões ideológicas que perpassaram a elaboração dos textos legislativos, recorreremos às proposições normativas no intuito de explicitar a regulação jurídica que ordena a relação entre Estado e família, no sentido de serem responsáveis pela garantia do direito das crianças e jovens à educação básica. Nesse contexto, é possível afirmar que a relação entre escolas e famílias é fundada pela lei e tem, portanto, caráter compulsório, já revelando a própria repartição de responsabilidades como fonte de tensão (Resende; Silva, 2016).

No entanto, se esta relação se inicia pelo estabelecimento do dever constitucional, outras proposições e documentos dão sequência ao ordenamento do vínculo entre escolas e famílias, procurando abranger sua complexidade no contexto do processo educativo. Nesse sentido, o direito das famílias de serem informadas sobre o desenvolvimento dos estudantes é regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigo 53) e pela Ldben (Artigo 12), que determinam a responsabilidade das instituições escolares, conforme transcrito abaixo.



Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990)



Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola. (BRASIL, 1996)¹⁰

Aos estabelecimentos de ensino também são prescritos os encargos relativos à aproximação da família com a escola, conforme o mesmo artigo 12 da Ldben, que, em seu inciso VI, determina como incumbência da escola “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”¹¹. A responsabilidade pela articulação da escola com as famílias também recai sobre os docentes, que, de acordo com o art. 13, inciso VI (BRASIL, 1996), devem “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

Ainda no contexto de normatização da Educação, a Constituição Federal de 1988 determina, em seu art. 206, que o ensino deverá ser ministrado com base no princípio da gestão democrática. Seguindo este princípio, a Ldben ordena, em seu art. 14, que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica” (BRASIL, 1996), ressaltando, no inciso II, que essa definição deverá permitir a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Integrando o quadro de ordenamentos normativos, mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010/PNE 2014-2024) passou a vigorar como exigência constitucional¹², de periodicidade decenal, estabelecendo diretrizes e metas para a educação nacional. Dentre as diretrizes apontadas, o art. 2, inciso VI, determina a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, reafirmando a orientação contida na CF/1988 e na Ldben (1996).

¹⁰ Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009.

¹¹ Todas as referências aos textos legais estão disponíveis na bibliografia e podem ser acessadas no site <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/> (Acesso em 22 de outubro de 2019)

¹² Emenda Constitucional nº 59/2009.

O conjunto de proposições expostas evidencia que a relação escola-família tem sido objeto de regulação e fomento pelo Estado, sobretudo após o período de redemocratização nacional, e, de modo progressivo, vem sendo incentivada pela formulação de políticas públicas e iniciativas governamentais diversas, tais como a instituição, pelo MEC, em 2001, do dia 24 de abril como o Dia Nacional da Família na Escola¹³; e a publicação do decreto 6.094, de 2007, que cria o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁴, com o objetivo de “conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração com as famílias e a comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. Nesse sentido, do conjunto de 28 diretrizes estabelecidas no Capítulo I do Plano de Metas, sete delas são dedicadas à orientação da relação educação-escola e família-comunidade-território, conforme segue:

- XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;*
- XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;*
- XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;*
- XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;*
- XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;*
- XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;*
- XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas.*

Ainda no campo das iniciativas governamentais para incentivar o engajamento social pela qualidade da educação, em 2008 foi lançado o “Plano de Mobilização Social pela Educação”. Observados os esforços políticos no sentido de incentivar e promover o envolvimento da sociedade e das famílias no acompanhamento, controle e responsabilização pela qualidade da educação ofertada no país, cabe refletir se a normatização da articulação entre escola e família vem encontrando efeito prático no que se refere à garantia da efetividade da participação dos responsáveis no ambiente escolar. É nesse aspecto que consideramos de suma importância a compreensão dos diversos fatores que constituem a relação escola-família para além de seu referencial normativo e, perseguindo o objetivo de ampliar o debate, propomos a articulação de alguns indicadores sociais e pesquisas específicas sobre o tema.

¹³ A instituição do Dia Nacional da Família na Escola foi amplamente divulgada em jornais de grande circulação e também é citada no artigo “A relação família-escola na legislação educacional brasileira”, de Tânia de Freitas Resende e Gisele Ferreira da Silva (vide bibliografia), porém não encontramos registro oficial de instituição da data, nem no Diário Oficial da União, tampouco em sites legislativos. Há um vídeo da campanha de divulgação da data publicado no canal da Fundação FHC, no Youtube. O vídeo é protagonizado pela atriz Fernanda Torres – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C7TIE8wsLY4>. (Acesso em 06 de setembro de 2019). Notícias sobre a data podem ser acessadas nos links dos jornais Folha de São Paulo: <https://www1.folha.uol.com.br/foalha/educacao/ult305u3857.shtml> e também no jornal Estadão: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral/campanha-incentiva-pais-e-visitarem-os-filhos-na-escola,20010423p31727> (Acesso em 06 de setembro de 2019).

¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm (Acesso em 22 de outubro de 2019)

Refletindo sobre dados

Na busca pela compreensão sobre como vem se configurando, no país, a interação escola-família, sobretudo nas duas últimas décadas, pesquisas recentes expressam que este tema tem ganhado cada vez mais espaço, principalmente quando articulado ao debate em torno do desempenho escolar, sendo possível afirmar que há algum consenso acerca da noção de que o acompanhamento familiar pode contribuir para que os estudantes tenham uma trajetória escolar exitosa. Por outro lado, essas mesmas pesquisas apontam indícios de que a existência de dispositivos legais não tem sido suficiente para promover a plena articulação das escolas com as famílias, principalmente no que tange à responsabilidade das escolas de realizar uma gestão democrática (Resende; Silva, 2014; Castro; Regattieri, 2010).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou a Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais (PNQE), na qual se buscou conhecer as percepções das famílias em relação a diversos aspectos das escolas e sobre a educação de modo geral (BRASIL, 2005). Com base nos dados apresentados, destacamos alguns pontos da pesquisa que se relacionam às questões apontadas no texto de apresentação, sendo a primeira delas: **o perfil das famílias atendidas pelas redes públicas de ensino no país.**

A pesquisa mostrou que as principais usuárias das redes públicas de ensino fundamental são as famílias mais pobres do Brasil, das classes C, D e E (88%), em sua maioria com renda familiar menor do que três salários mínimos (73%) e baixa escolaridade (58% dos responsáveis com nível fundamental incompleto).

Outro dado que chama a atenção se refere ao fato de que grande parte dos responsáveis pelos estudos dos filhos são mães (quase 73%), sendo que, do total de responsáveis entrevistados, “mais de 36% declaram-se donas de casa, 20,6% assalariados, 18,1% autônomos e 9% desempregados” (BRASIL, 2005, p. 9).¹⁶

¹⁶ Em que pese a PNQE ter sido publicada em 2005, dados mais recentes do IPEA (2015) revelam que o percentual de famílias chefiadas por mulheres passou de 23% em 1995 para 40% em 2015. Em termos de escolaridade, “apesar dos avanços nos últimos anos, com mais brasileiros e brasileiras chegando ao nível superior, as distâncias entre os grupos (negros e brancos) perpetuam-se” (p. 2). Em relação à taxa de ocupação, quase metade das mulheres brasileiras em idade ativa está fora do mercado de trabalho, e as que conseguem acessá-lo enfrentam mais barreiras, uma tendência mantida no período de 20 anos da série histórica. No que se refere à renda, as distâncias entre os quatro grupos populacionais (homens brancos, mulheres brancas, homens negros e mulheres negras) não se alteraram expressivamente nesse período. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&-view=article&id=29526. (Acesso em 06 de setembro de 2019).

Além dos dados de escolaridade e socioeconômicos, a pesquisa traz também informações relativas ao denominado “capital cultural”¹⁷ das famílias entrevistadas. Como indicadores de uma possível relação entre o baixo capital cultural das famílias e o baixo desempenho dos estudantes, a pesquisa aponta que:



Quase 84% dos responsáveis declararam assistir televisão todos os dias, 74,7% leem raramente ou nunca jornais de circulação diária, 74% nunca ou raramente leem livros e 72% não leem ou raramente leem revistas. A utilização de computador é citada por 10% dos responsáveis entrevistados, o acesso à Internet é privilégio de apenas 6,9% dos pais ou responsáveis. (BRASIL, 2005, p. 9)

Em relação aos dados apresentados acima, considerando o ano da pesquisa (2005), faz-se necessária uma atualização das informações relativas aos hábitos culturais da população brasileira, tendo em vista as mudanças ocorridas na última década. Em 2016, a Secretaria Especial de Comunicação Social da Presidência da República (Secom) lançou a “Pesquisa Brasileira de Mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira”¹⁸.

De acordo com o estudo, que ouviu 15.050 pessoas com mais de 16 anos em todo o país, 89% dos brasileiros se informam sobre o que acontece no país pela televisão, sendo que, do total de entrevistados, 63% têm na TV seu principal meio de informação. A internet ocupa o segundo lugar, como meio preferido de 26% dos entrevistados, e é citada como uma das duas principais fontes de informação por 49%, conforme tabela abaixo:

Em que meio de comunicação o(a) sr(a) se informa mais sobre o que acontece no Brasil? E em segundo lugar? (estimulada - até duas menções)

Base: Amostra (15050)	1ª menção	1ª + 2ª menções
TV	63%	89%
Internet	26%	49%
Rádio	7%	30%
Jornal	3%	12%
Revista	0%	1%
Meio externo (placas publicitárias, outdoor, ônibus, elevador, metrô, aeroporto)	0%	0%
Outro (Esp.)	0%	2%
Não sabem ou não responderam	0%	0%

Tabela de pesquisa sobre mídia mostra TV como meio preferido pelo brasileiro para se informar. Foto: Reprodução/Secom Brasil.

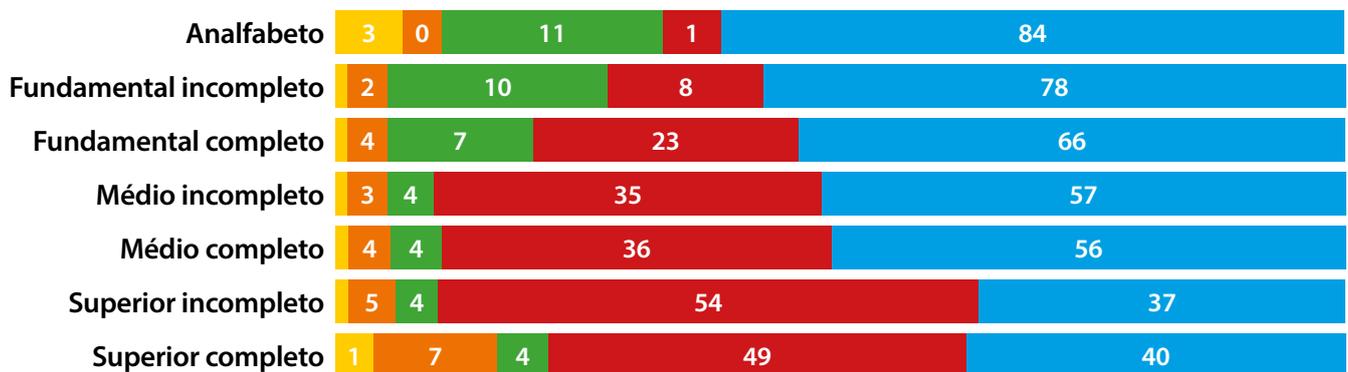
¹⁷ Capital cultural é o conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu que engloba prioritariamente a variável educacional, embora não se limite apenas a ela. Para o autor, consiste num princípio de diferenciação quase tão poderoso como o do capital econômico, isto porque o sistema escolar realiza a operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, isto é, separando alunos dotados de quantidades desiguais – ou tipos distintos – de ‘capital cultural’ (Wanderley; Pronko; Mendonça, 2009).

¹⁸ Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016-1.pdf/view> (Acesso em 22 de outubro de 2019)

Dos entrevistados que assistem TV, 77% afirmaram que fazem isso dias, sendo que mais da metade aponta que confia sempre ou muitas vezes nas notícias veiculadas por esse meio. Entre os entrevistados que afirmaram se informar pela internet, 91% utilizam o celular como meio de acesso e 50% disseram acessar a internet diariamente (BRASIL, 2016).

No que tange ao nível de escolaridade, o uso da TV como meio de comunicação pelo qual se informam é de 84% entre os analfabetos e vai decrescendo até o patamar de 40% entre os entrevistados com nível superior completo. Em sentido inverso, o uso da internet é de 1% entre os analfabetos e atinge 49% entre os de formação superior, conforme quadro abaixo:

Escolaridade

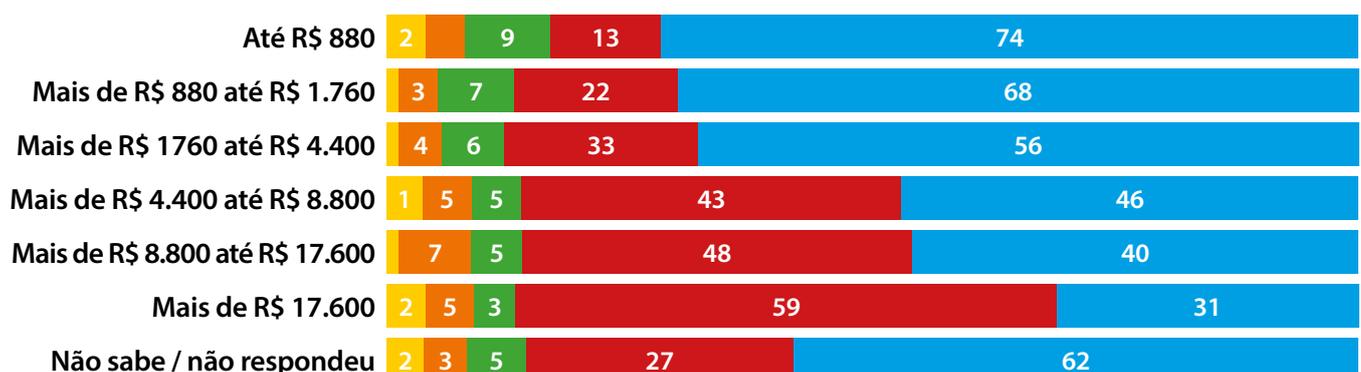


● outros ● jornal ● rádio ● internet ● tv

Secom/BRASIL, 2016

Fazendo o recorte de renda, a proporção dos que usam a TV como meio de comunicação pelo qual se informam é maior entre os que têm menor renda, ou seja, 74% dos que recebem até R\$ 880,00, e vai decrescendo até atingir 31% entre os que têm renda superior a R\$ 17.600,00. Inversamente, o consumo de internet como fonte de informação vai crescendo de 13% no primeiro grupo para 59% no segundo, de acordo com quadro abaixo:

Renda Familiar



● outros ● jornal ● rádio ● internet ● tv

SECOM/BRASIL, 2016

Com base nos dados apresentados, portanto, é possível afirmar que as redes públicas de ensino no país atendem majoritariamente estudantes oriundos de famílias mais pobres, com menor renda e escolaridade, cujas mães são as responsáveis pelos estudos dos filhos.

Considerando o perfil das famílias atendidas demonstrado pela pesquisa, e articulando essas informações à determinação legislativa de que cabe à escola promover a articulação com a família, ganha relevância a necessidade de que as equipes pedagógicas considerem as especificidades de suas comunidades escolares, a fim de planejar ações que sejam coerentes com as realidades socioeconômicas e culturais dos estudantes atendidos. Podemos, inclusive, ampliar estas considerações agregando outras pesquisas e fontes de dados que explicitam tanto o impacto das desigualdades de oportunidades nos resultados educacionais, quanto o modo como alguns segmentos populacionais são mais ou menos atingidos pela má distribuição de renda no país.

No artigo *Desigualdades de oportunidades e resultados educacionais no Brasil*, Ribeiro afirma que, no que se refere à progressão dos filhos no sistema educacional, o nível educacional ou a escolaridade da mãe é a principal característica que afeta o avanço em relação aos trânsitos educacionais.¹⁹ Para Ribeiro, “o fato de a escolaridade da mãe ser relevante até mesmo para completar a universidade é uma evidência clara de que o ‘capital cultural’ é provavelmente valorizado na universidade” (2011, p.59).

Ainda de acordo com a pesquisa, os fatores “riqueza das famílias”²⁰ e “estrutura familiar” podem ampliar em até 1,3 vezes as chances dos indivíduos completarem os trânsitos educacionais. No caso da riqueza das famílias, essa vantagem se apresenta em todos os cinco trânsitos e, no que se refere à estrutura familiar, os dados demonstram que os estudantes que cresceram em famílias com a presença do pai e da mãe têm mais chances de completar as quatro primeiras transições do que indivíduos que tenham crescido em outros contextos familiares, sobretudo os de famílias monoparentais. Outro fator relevante apontado pela pesquisa se refere à desigualdade racial, que coloca os indivíduos negros em desvantagem em relação aos brancos e pardos, que têm 1,6 e 1,5 vezes, respectivamente, mais chances de completar diferentes trânsitos educacionais (2011, p.61).

19 “É possível formular um modelo simplificado do sistema educacional brasileiro em que há cinco transições fundamentais: completar as quatro séries iniciais do ensino fundamental (T1); completar as oito séries do fundamental, tendo completado as quatro iniciais (T2); completar o ensino médio tendo completado os oito anos do fundamental (T3); entrar na universidade tendo completado o ensino médio (T4); e completar a universidade (T5)” (Ribeiro, 2011, p.47).

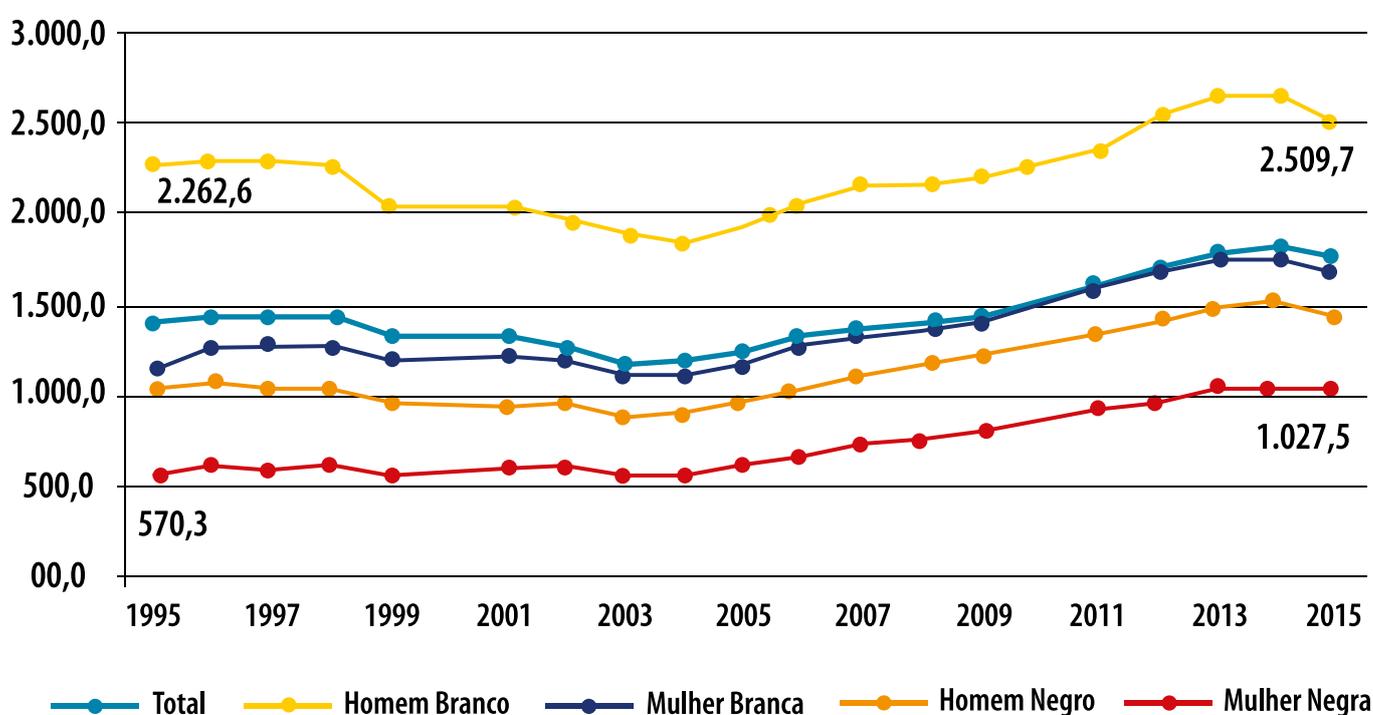
20 “Enquanto a renda do trabalho ou o status socioeconômico são obtidos diretamente no mercado de trabalho, a ‘riqueza’ é uma dimensão da estratificação que não está necessariamente ligada ao trabalho. Enquanto a renda é um fluxo, a riqueza é um estoque de ‘capital econômico’. Por ‘riqueza’ me refiro aos ativos e bens que as famílias possuem, tais como segunda casa e ativos financeiros, que podem gerar renda que vai além daquela obtida no mercado de trabalho. A riqueza não apenas pode ser transferida diretamente de pais para filhos, seja como herança, seja como doação, como também pode ser utilizada para financiar o que for necessário independentemente da condição de trabalho dos pais” (Ribeiro, 2011, p. 53).

Associando estes dados à informação de que as redes públicas de ensino atendem majoritariamente os segmentos populacionais mais pobres, e ainda com os dados apresentados pela pesquisa “Retrato das desigualdades de gênero e raça”(Ipea, 2017)²¹, constataremos que a desigualdade racial se constitui fator preponderante e requer especial atenção no debate sobre a participação das famílias na escola.

De acordo com a pesquisa, as mulheres negras possuem a menor renda na escala de remuneração, conforme o **gráfico 1**, e estão no topo da taxa de desocupação, chegando ao índice de 13,3% (**gráfico 2**).

Gráfico 1

Rendimento médio mensal no trabalho principal da população ocupada de 16 anos ou mais de idade, por sexo e cor/raça – Brasil, 1995 a 2015



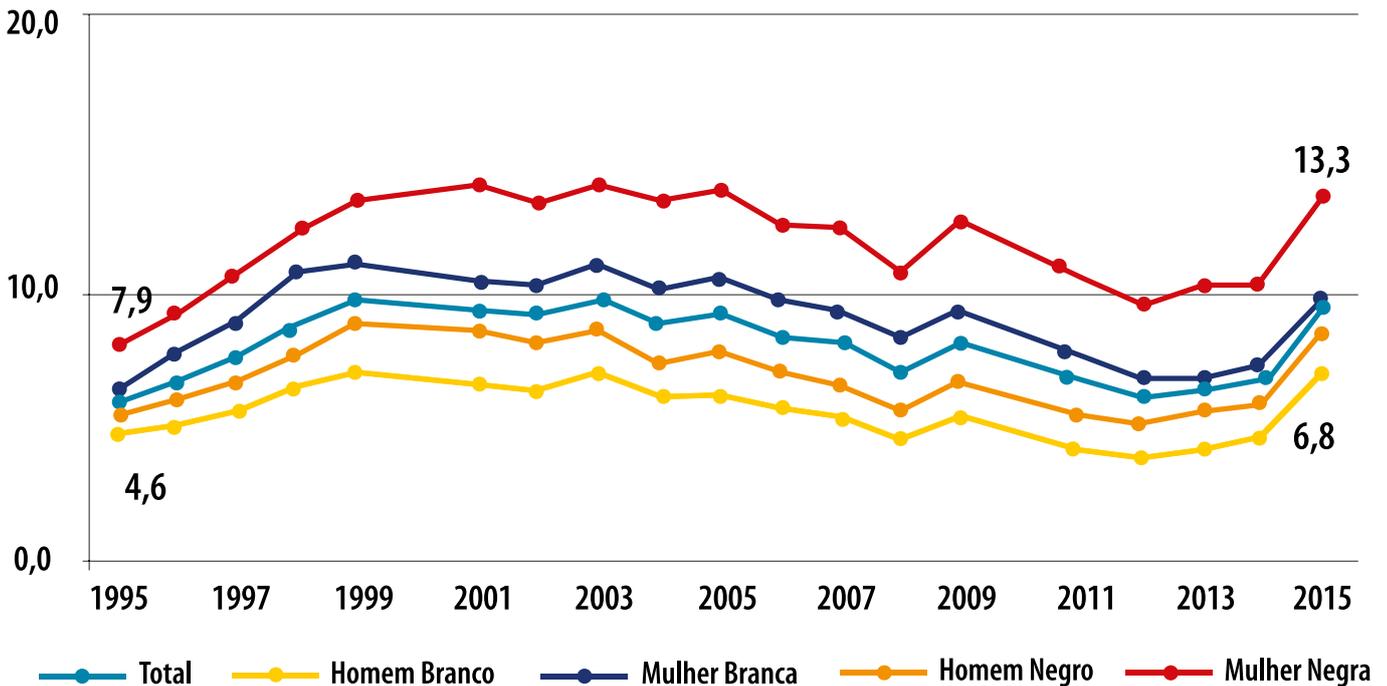
Fonte Pnad/IBGE: Ipea/Disoc/Ninsoc

*rendimento do trabalho principal deflacionado com base no INPC, período de referência set/2015

21 A pesquisa “Retrato das desigualdades de gênero e raça” faz parte de um projeto realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) desde 2004 em parceria com a ONU Mulheres. O estudo foi desenvolvido com base em séries históricas de 1995 a 2015 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/> (Acesso em 06 de setembro de 2019)

Gráfico 2

Taxa de desocupação das pessoas de 16 anos ou mais de idade, por sexo e cor/raça – Brasil, 1995 a 2015

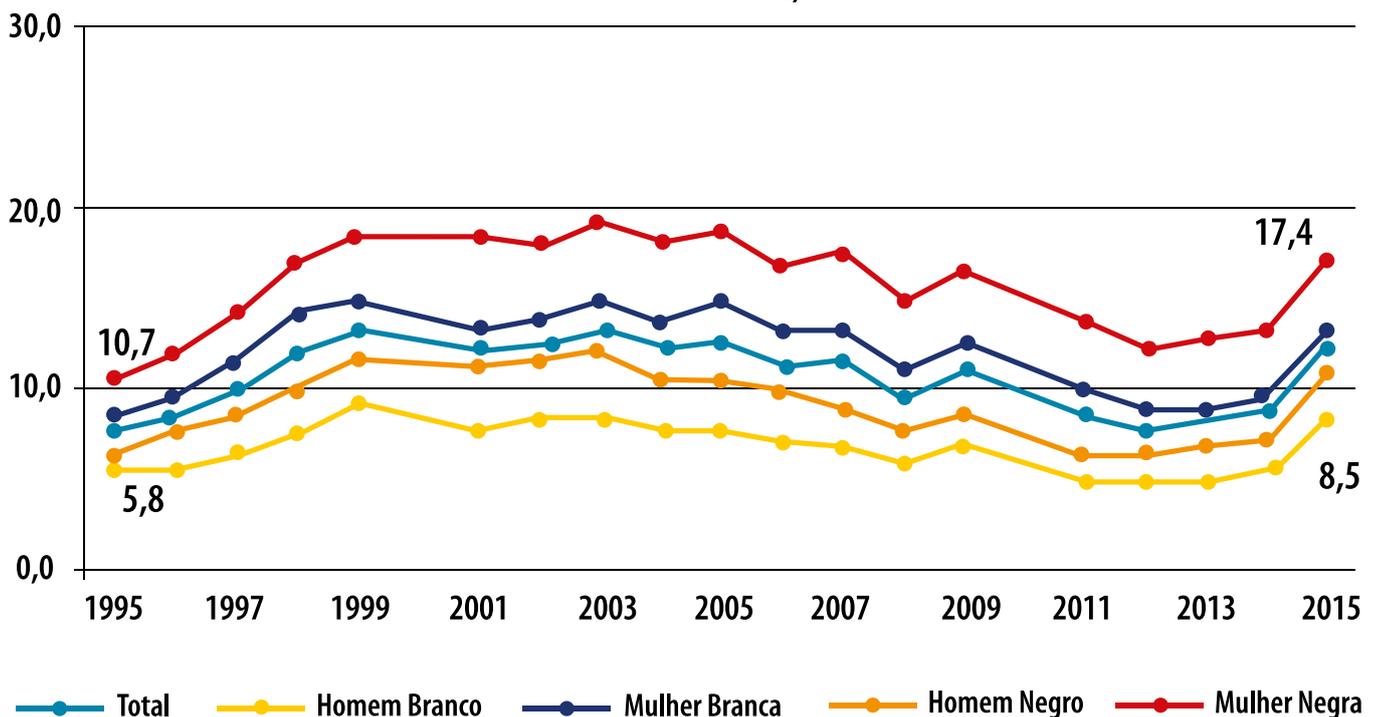


Fonte: Pnad/ IBGE Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC

Ainda no que se refere à taxa de desocupação, no **gráfico 3** é possível conferir que a situação das mulheres negras com ensino médio completo ou incompleto alcança um patamar ainda maior, atingindo 17,4% de taxa de desocupação.

Gráfico 3

Taxa de desocupação das pessoas com 16 anos ou mais de idade, por sexo e cor/raça e de 9 a 11 anos de estudo – Brasil, 1995 a 2015

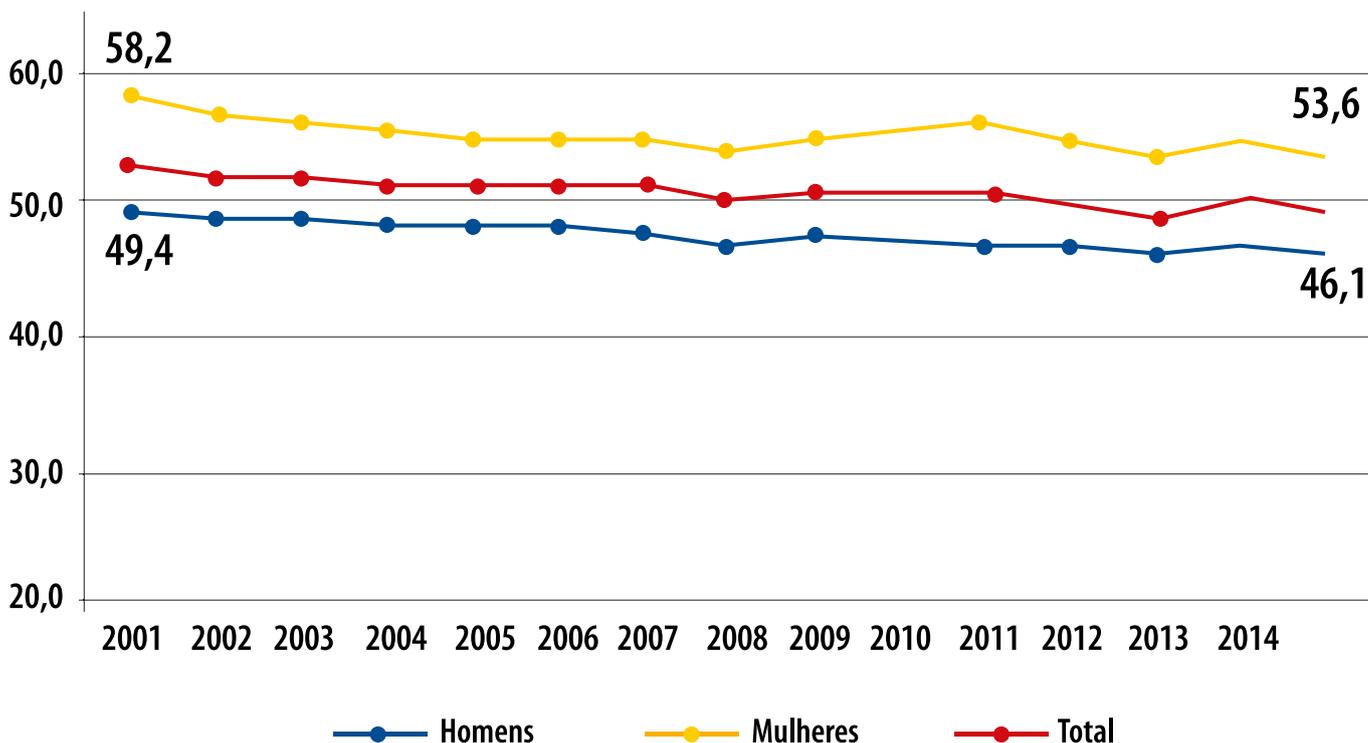


Fonte: Pnad/ IBGE Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC

Em relação à jornada total de trabalho, **que contabiliza a soma do tempo dedicado ao trabalho remunerado com o tempo dedicado aos afazeres domésticos**, as mulheres, de modo geral, acumulam 7,5 horas a mais de jornada semanal em relação aos homens, como é possível conferir no **gráfico 4**.

Gráfico 4

Jornada média semanal total de trabalho¹ da população ocupada de 16 anos ou mais de idade, por sexo e cor/raça – Brasil, 2001 a 2015

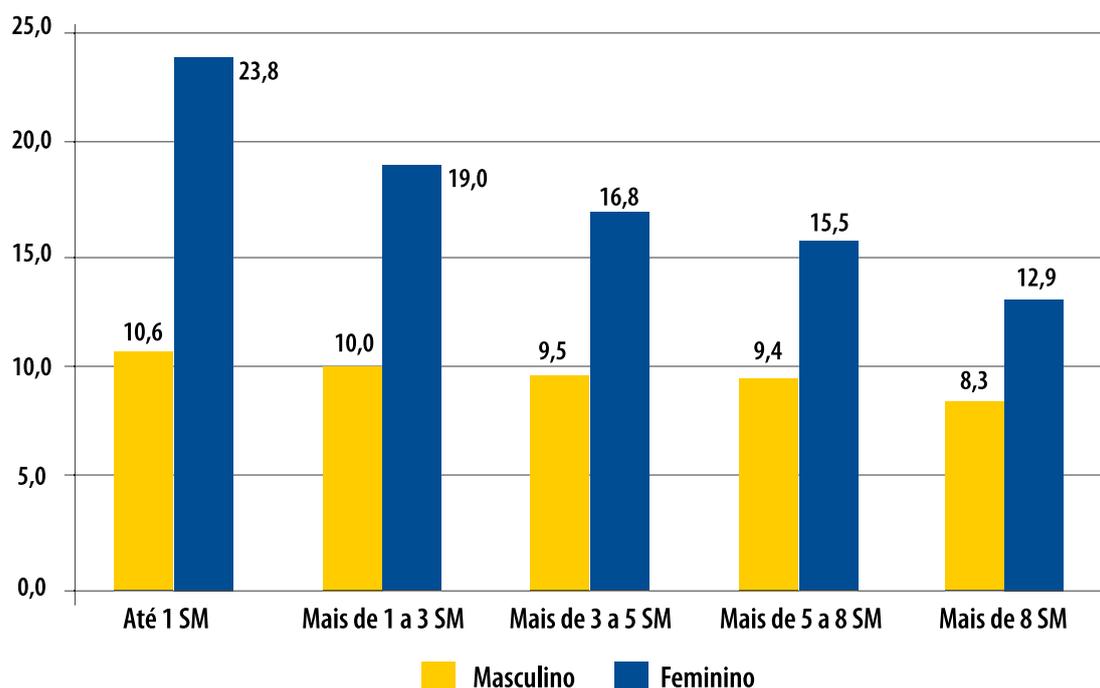


Fonte: Pnad/ IBGE Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC

Ainda no que se refere à diferença de jornada, no **gráfico 5**, os dados demonstram que as mulheres mais pobres são as que dedicam mais tempo ao trabalho doméstico, atingindo a taxa de 23,8 horas semanais.

Gráfico 5

Média de horas semanais dedicadas a afazeres domésticos pela população ocupada de 16 anos ou mais de idade, por sexo e faixa de renda no trabalho principal – Brasil, 2015

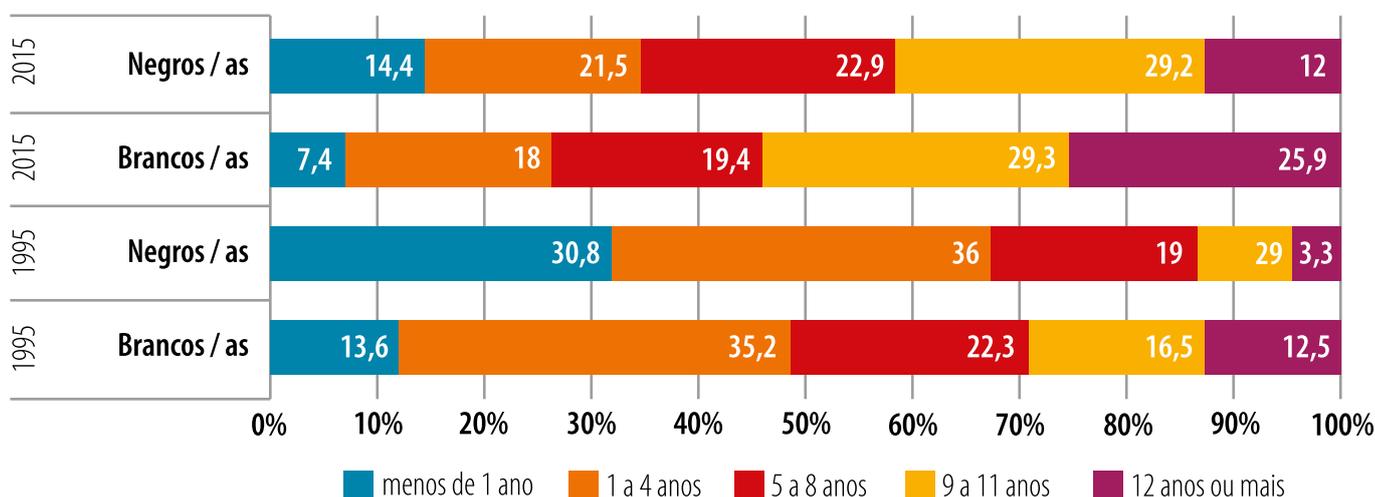


Fonte: Pnad/ IBGE Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC

Além das desigualdades de renda, taxa de ocupação e jornada de trabalho, no **gráfico 6** é possível conferir que, nos últimos 20 anos (1995-2015), houve avanços graduais nos índices de escolaridade no país. Contudo, mantiveram-se as desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades educacionais, principalmente da população negra.

Gráfico 6

Proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor, raça e faixa de anos de estudo – Brasil, 1995 e 2015

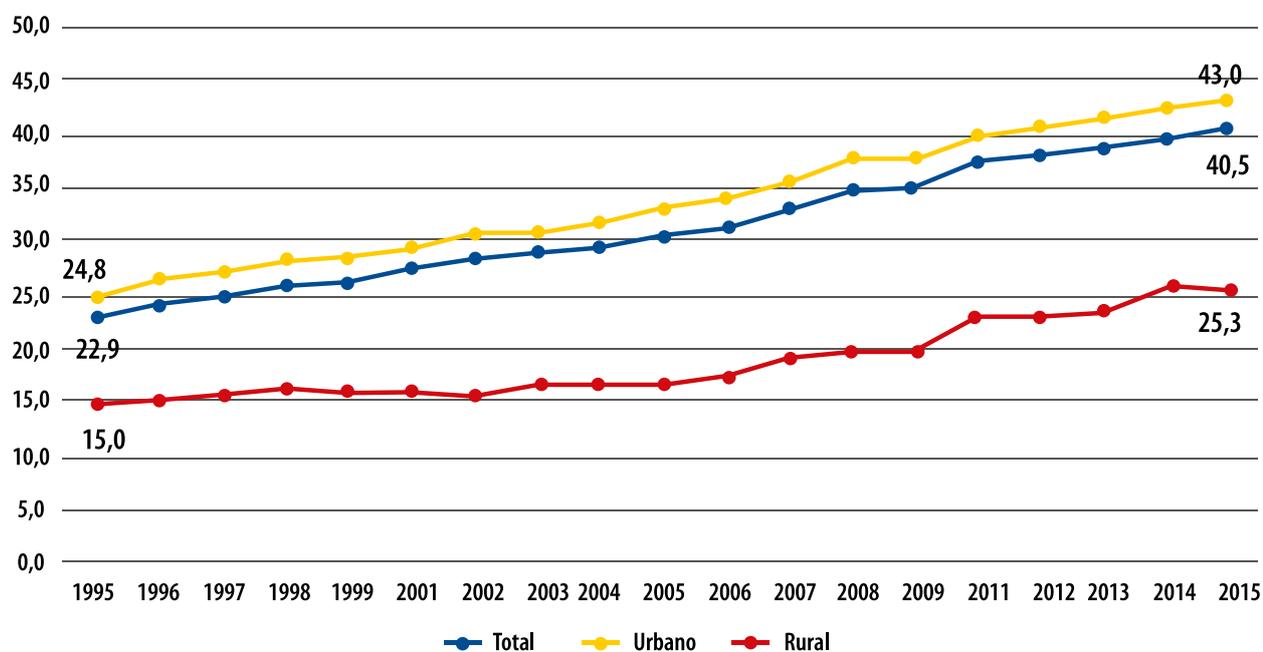


Fonte: Pnad/ IBGE Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC

Abaixo, o **gráfico 7** explicita que a proporção de famílias chefiadas por mulheres aumentou quase 20% no período entre 1995 e 2015, sobretudo no meio urbano, mas também significativamente no meio rural.

Gráfico 7

Proporção de famílias chefiadas por mulheres, por localização do domicílio – Brasil, 1995 a 2015



Fonte: Pnad/ IBGE Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC

O aumento da proporção de mulheres chefes de família, também de acordo com a pesquisa, aumentou não apenas nas famílias monoparentais, mas também nas formadas por casais. Com base nos gráficos apresentados, é possível considerar que os domicílios chefiados por mulheres negras são os que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, em especial quando e se comparados aos domicílios chefiados por homens brancos. Faz-se relevante esclarecer que ser chefe de família, porém, não significa necessariamente ter renda, pois muitas das mulheres são “pessoas consideradas inativas”.

Esses dados nos permitem refletir mais profundamente sobre as condições enfrentadas pelas famílias dos estudantes e colocam para as equipes escolares o desafio de criar estratégias que ampliem as possibilidades de participação dos responsáveis nas escolas, sobretudo se considerarmos que os fatores socioeconômicos podem interferir na relação entre acesso e permanência - e que este se constitui um grave problema na medida em que, grande parte das vezes, a educação é o único meio de combater a transmissão das desigualdades ao longo das gerações (Ribeiro, 2011).

Dando sequência à reflexão sobre dados, recorreremos novamente à PNQE com o objetivo de compreendermos **as concepções de participação que perpassam a reivindicação pela presença da família na escola**. O documento traz indícios sobre como as famílias entrevistadas percebem as relações com as escolas, no sentido da participação e acompanhamento dos estudantes. No âmbito da pesquisa, a investigação sobre a presença e participação dos responsáveis na escola foi abordada a partir de cinco tópicos, a saber: 1) o costume de levar ou buscar o aluno na escola; 2) o comparecimento às reuniões de pais e professores; 3) o comparecimento espontâneo à escola; 4) o comparecimento quando chamado para conversar sobre o aluno e 5) o comparecimento a festas e eventos esportivos. Abaixo, seguem algumas análises sobre as respostas das famílias:

- a) No Brasil, 71,8% dos entrevistados declararam buscar ou levar os filhos à escola.*
- b) As reuniões de pais e professores são os eventos que mais mobilizam os responsáveis, com 90% deles afirmando que comparecem às reuniões, especialmente devido a sua utilidade para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.*
- c) O chamado específico para uma conversa sobre o aluno não obtém a mesma repercussão. Em cada quatro responsáveis, um não atende a este tipo de convocação (74,2%).*
- d) As festas e as competições esportivas são eventos que exercem um apelo de considerável resultado junto aos responsáveis. Mais de 63,3% deles afirmam comparecer à escola nessas ocasiões porque consideram importante prestigiar o estudante e sentem orgulho em vê-lo competir.*
- e) Uma maioria de 62% dos responsáveis comparece espontaneamente à escola, sendo que 79% desses indicam como o principal motivo o acompanhamento da vida escolar do estudante.*

Ainda no que se refere à participação na vida escolar dos filhos, do total de entrevistados na etapa quantitativa da pesquisa, 96% concordaram com a sugestão proposta pelos responsáveis na etapa qualitativa de que “a escola tem de reunir os pais e professores, pelo menos, uma vez por mês”. As respostas das famílias evidenciam que, na contramão do discurso recorrente de que não há interesse pela participação por parte dos responsáveis, existe a expectativa de uma maior interação entre famílias e equipe pedagógica e a concepção de que este convite precisa partir da unidade escolar.

Chama nossa atenção o fato de a pesquisa não considerar como tópicos de participação o envolvimento com o planejamento das atividades pedagógicas e a relação com as dimensões decisórias das escolas, conforme previsto em lei. A ausência dessas informações tende a reafirmar que a concepção de participação das famílias está, de modo geral, restrita ao acompanhamento da frequência e da realização das atividades escolares pelos seus filhos e também pela presença nos eventos e reuniões escolares de caráter informativo. De acordo com Resende e Silva, diversos estudos demonstram que os profissionais das escolas tendem a limitar a participação das famílias na gestão das escolas públicas por acreditarem que os responsáveis são ignorantes no que diz respeito às questões pedagógicas, “embora, paradoxalmente, solicitem que os pais participem, em casa, da execução do processo pedagógico, assessorando os deveres e estudos dos filhos” (2016, p.46).

Nesse sentido, é importante registrar que as famílias mais pobres, sobretudo aquelas que não tiveram a experiência da escolarização, podem sentir que não têm condições de pleitear uma maior participação na escola em função de não dominarem os saberes valorizados no ambiente escolar. Aqui, novamente, recai sobre a escola a responsabilidade de considerar os conhecimentos e experiências das famílias, procurando não somente integrá-los às práticas escolares, mas também inseri-los nas decisões da escola – tanto em relação ao Planejamento Político Pedagógico (PPP), quanto em relação à utilização dos recursos disponíveis e a melhor forma de aplicá-los. Para que os responsáveis pelos estudantes sintam-se acolhidos e seguros do valor de sua presença e participação na escola, é fundamental que as equipes escolares criem mecanismos que garantam a atuação efetiva das famílias em todos os âmbitos da vida escolar de seus filhos.

No que tange à nossa terceira questão – **que fatores se relacionam ao desenvolvimento das aprendizagens e em que sentido se dá a contribuição da família para este processo** –, a PNQE aponta que grande parte dos responsáveis considera que a qualidade da aprendizagem dos estudantes se relaciona mais diretamente ao trabalho do professor e que, para as escolas se tornarem mais motivadoras, é necessário promover um maior envolvimento dos estudantes e ampliar o tempo de permanência na escola.

No âmbito das equipes escolares, outras duas pesquisas nos permitem conhecer como docentes e gestores se posicionam em relação à importância da participação familiar e seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes: *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*²¹ (Unesco, 2004), na qual foram analisadas características sociais, econômicas e profissionais dos professores do país, assim como suas visões acerca de temas do magistério; e a *Pesquisa nacional sobre o perfil dos dirigentes municipais da educação no Brasil* (Inep/Dired, 2011), feita com 3.410 secretários municipais de educação, que responderam voluntariamente ao formulário de coleta de dados e informações.

Na primeira, com o objetivo de compreender as percepções dos pesquisados em relação ao alcance dos objetivos educacionais, foi solicitado aos professores que, numa lista com seis fatores que influenciam na aprendizagem, escolhessem os dois considerados mais importantes. De acordo com a pesquisa, **78,3% dos professores apontaram o acompanhamento e apoio da família como o fator que mais influencia a aprendizagem dos estudantes**, evidenciando o peso atribuído pelos docentes ao papel dos responsáveis no processo educativo. A relação professor/aluno foi considerada por 53,9% dos docentes como o segundo fator mais importante para a aprendizagem e, com 31,9% de menções, a competência do professor como fator de influência na aprendizagem dos estudantes aparece em terceiro lugar (Unesco, 2004).

²¹ A pesquisa foi adaptada do estudo desenvolvido pelo Instituto Internacional de Planeamiento de La Educación – IPE/Unesco (Buenos Aires). Os questionários foram respondidos por 5.000 docentes do ensino fundamental e do ensino médio de escolas públicas e privadas das 27 Unidades da Federação.

Já na segunda pesquisa, os dirigentes municipais da educação indicaram **a falta de participação das famílias e da comunidade** como um dos principais problemas apresentados pelas redes municipais de ensino (16,2%), enquanto 26,5% consideraram que “aumentar a participação das famílias e da comunidade” estava entre as cinco prioridades de sua gestão. Ainda no âmbito da pesquisa, “melhorar os níveis de aprendizagem dos estudantes” aparecia também entre as cinco prioridades da rede para 45,3% dos respondentes (Inep/Dired, 2011, pp.27-8).

Os resultados das três pesquisas mencionadas nos permitem afirmar que, para além do consenso em torno da importância da participação familiar e sua interferência na aprendizagem dos estudantes, as percepções acerca das responsabilidades de cada segmento no que se refere à aprendizagem e à própria ideia de participação são bastante diferenciadas. Se por um lado, gestores públicos e equipes escolares apontam a ausência e falta de acompanhamento das famílias como um dos principais desafios para a melhoria da aprendizagem, por outro, quase a totalidade dos responsáveis indica que gostaria de receber mais convites para conversar com as equipes pedagógicas, sendo que grande parte afirma fazer o acompanhamento da rotina escolar de seus filhos.

No que tange à percepção sobre o desenvolvimento das aprendizagens, as famílias atribuem a responsabilidade pela qualidade do ensino aos professores, o que ratifica a ideia de que podem não se sentir aptos a apoiar seus filhos na compreensão dos conteúdos escolares. Na contramão da percepção das famílias, os professores apontam o apoio familiar como o fator mais relevante para a aprendizagem dos estudantes, inclusive sobrepondo este fator à própria competência docente. O fato de os professores indicarem a relação com os estudantes como o segundo fator que mais influencia na aprendizagem também merece atenção.

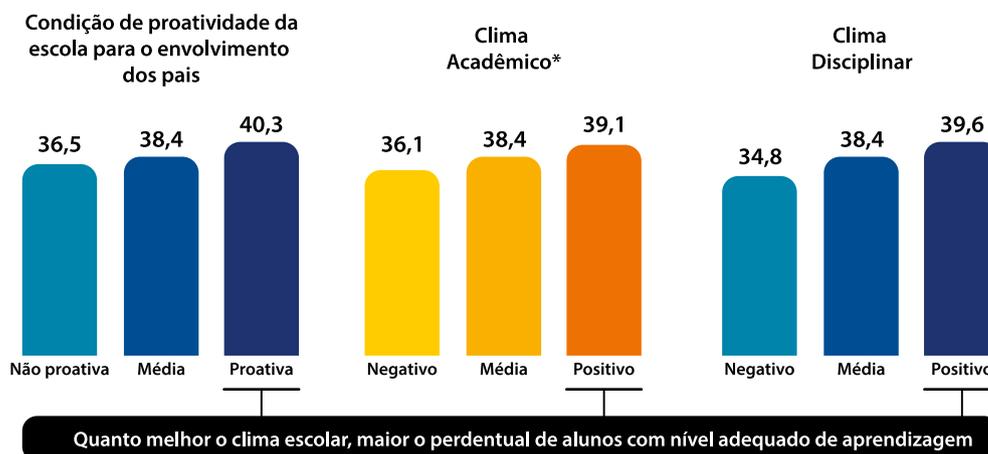
Analisando esses dados, é possível afirmar que, na visão dos docentes, o desenvolvimento das aprendizagens está mais diretamente relacionado aos fatores externos e relacionais do que à qualidade das aulas ministradas, o que pode indicar certo grau de desresponsabilização em relação à aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, a sinalização de que a boa relação com os estudantes interfere no processo de ensino traz um alerta para a necessidade de que as equipes pedagógicas demandem esforços para que o clima escolar seja favorável ao desenvolvimento das aprendizagens.

23 Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/23/> (Acesso em 22 de outubro de 2019)

O boletim Aprendizagem em Foco (Instituto Unibanco, 2017) traz uma série de dados que apontam como o clima escolar pode afetar a aprendizagem ou contribuir para a redução das desigualdades educacionais²². De acordo com a publicação, quanto melhor o clima escolar, maiores as chances em se alcançar os níveis adequados de aprendizagem dos estudantes, conforme quadro abaixo.

Como o clima escolar afeta a aprendizagem

Porcentagem de alunos avançados ou adequados



*Refere-se às expectativas docentes em relação aos alunos e à existência de monitoramento da aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa Análise das desigualdades de desempenho intraescolares no Brasil (2013)

O boletim também aponta como as dimensões que compõem o clima escolar podem contribuir para a construção de um ambiente no qual todos os segmentos sintam-se acolhidos e valorizados, conforme infográfico abaixo.

Dimensões do clima escolar

Baseado na matriz elaborada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) – Unicamp/Unesp



Entre a expectativa pela participação das famílias na escola e o desejado êxito de sucesso acadêmico dos estudantes, há uma infinidade de questões que envolvem tanto o contexto socioeconômico e cultural de famílias e estudantes, quanto o modo como as equipes escolares se relacionam com esses, não sendo possível descartar, ainda, as condições de trabalho e de infraestrutura em que estão inseridas as próprias escolas. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Ribeiro quando diz que



“Além dos recursos familiares, as próprias características dos sistemas educacionais podem influenciar as chances de progressão dos estudantes, independentemente de suas origens sociais. Quanto maior for a capacidade das escolas de oferecer ensino de qualidade capaz de superar as desvantagens de origem social dos estudantes, maiores serão as chances do sistema diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais e, conseqüentemente, promover a mobilidade social intergeracional. Infelizmente, muitos sistemas educacionais são altamente estratificados e acabam por contribuir para aumentar, ao invés de diminuir, as desigualdades de oportunidades. (2011, p.41).”

Além dos recursos familiares, as próprias características dos sistemas educacionais podem influenciar as chances de progressão dos estudantes, independentemente de suas origens sociais. Quanto maior for a capacidade das escolas de oferecer ensino de qualidade capaz de superar as desvantagens de origem social dos estudantes, maiores serão as chances do sistema diminuir a desigualdade de oportunidades educacionais e, conseqüentemente, promover a mobilidade social intergeracional. Infelizmente, muitos sistemas educacionais são altamente estratificados e acabam por contribuir para aumentar, ao invés de diminuir, esse desequilíbrio (p.41).

Considerando o espectro de visões que compõe essa questão, torna-se evidente o quanto o debate sobre a participação da família na escola está muito além do dever de casa e que a complexidade do tema nos exige, como ponto de partida, analisá-lo por diversos ângulos. Assim, destacamos como maior desafio a criação de estratégias que ampliem as possibilidades de participação dos responsáveis nas escolas considerando: a) os fatores socioeconômicos que tendem a perpetuar as desigualdades ao longo das gerações; b) os conhecimentos e experiências das famílias como tão importantes quanto o saber formal para o desenvolvimento integral dos estudantes; e c) os diferentes âmbitos da atividade escolar como espaços de integração desses saberes, sejam para a prática pedagógica, sejam para a tomada de decisões diversas, inclusive relativas ao uso de recursos e às questões administrativas.

Com base nessas reflexões, buscamos conhecer iniciativas que promovem a plena participação dos responsáveis em todas as instâncias escolares, objetivando, a partir dos relatos dessas experiências, contribuir com profissionais da área da educação, bem como de áreas correlatas, que desejem ampliar os espaços de participação em suas escolas e instituições.

A participação da família na escola: mapeando iniciativas

Nesta seção, organizamos as informações relativas às 10 iniciativas mapeadas, de acordo com a descrição apresentada em Caminhos da pesquisa. As instituições pré-selecionadas têm em comum o fato de envolverem as famílias em seus processos pedagógicos, tanto porque contribuem para a ampliação do currículo, promovendo ações e apoiando as equipes docentes, quanto pelo compartilhamento da gestão escolar, com graus diferenciados de responsabilidade, e de seus processos decisórios.

Essa busca inicial nos permitiu identificar escolas com práticas reconhecidamente inovadoras²³, não apenas na esfera da educação pública, mas também no âmbito da organização social, com experiências de coletivos e associações de famílias.

²³ Foram utilizados como parâmetros de reconhecimento os programas “Escolas Transformadoras” (Ashoka/Instituto Alana), o mapeamento “Escola Inovadora”, desenvolvido pelo MEC em 2015, e o Prêmio Itaú/Unicef.

Iniciativa 1

Unidade: Escola Municipal Desembargador Amorim Lima

Local: Vila Gomes/São Paulo

Categoria: Escola pública

Destaque na promoção família-escola: Integração da escola com a família em todos os processos de planejamento da escola.

Principais ações desenvolvidas pela instituição: O primeiro esforço da diretora da unidade foi no sentido de manter os estudantes naquele espaço durante o maior tempo possível. Para isso, em 1996, iniciou as transformações no ambiente físico escola derrubando o alambrado que impedia a circulação no pátio, num voto de respeito e confiança. O espaço passou a ser aberto aos fins de semana e, aos poucos, foi se tornando um lugar agradável e voltado para convivência. Em 2003, a escola entrou em contato com a pedagogia da Escola da Ponte. As paredes das salas de aula foram derrubadas e, em seu lugar, formaram-se grandes salões de aprendizagem. A diretoria buscou apoio de mães e pais para oferecer diversas atividades, que foram periodicamente incorporadas ao currículo. Com essa abertura à comunidade, pais e mães passaram a atuar mais fortemente em prol de melhorias para a escola, e os estudantes mais velhos se transformaram em monitores, apoiando os mais novos. O projeto político-pedagógico pode ser acessado por toda a comunidade escolar, para que as pessoas possam opinar e deixar sugestões.

Desafios encontrados para a implementação das iniciativas: Condições de vulnerabilidade social no entorno da escola.

Iniciativa 2

Unidade: Escola Estadual Erick Walter Heine

Local: Santa Cruz /Rio de Janeiro

Categoria: Escola pública

Destaque na promoção família-escola: Algumas famílias participam no do processo de planejamento educacional, apoiam a direção na conscientização dos estudantes sobre práticas sustentáveis, bom uso do espaço escolar e permanência interessada na escola.

Principais ações desenvolvidas pela instituição: Inaugurada no ano de 2011, em Santa Cruz, zona oeste do Rio de Janeiro, tornou-se a primeira escola sustentável do Brasil após receber a certificação LEED (Leadership in Energy and Environmental Design), concedida pela entidade internacional Green Building Council, pelo uso de materiais ecologicamente corretos, como de lâmpadas led, coleta de lixo seletivo, sistema de aproveitamento da água de chuva e espaço de reciclagem. Outro destaque é o "ecotelhado", usado como espaço de aprendizagem para estudantes e familiares, que conta com uma vegetação especial para diminuir a absorção de calor e reabsorver a água da chuva. Oferece ensino médio e profissionalizante em administração para 600 estudantes, e conta com a participação da família no processo de aprendizagem e conscientização dos estudantes para manter o espaço da escola preservado de depredações. Segundo a diretora adjunta, a parceria da família acontece em todas as decisões da unidade escolar a partir da participação nos planejamentos educacionais. O espaço da escola também é disponibilizado aos finais de semana para desenvolvimento de diversas atividades com a comunidade do entorno.

Desafios encontrados para implementação das iniciativas: Por ser uma escola de ensino médio, quando, normalmente, por uma série de fatores, a família se afasta do processo de ensino-aprendizagem (autonomia dos estudantes, pouca demanda da escola), o maior desafio encontrado foi trazer os familiares para perto.

Iniciativa 3

Unidade: Escola Municipal Darcy Ribeiro
Local: São José do Rio Preto/São Paulo
Categoria: Escola pública

Destaque na promoção família-escola: Os estudantes, familiares e comunidade incentivam uma cultura de paz e diálogo.

Principais ações desenvolvidas pela instituição: Em 2014, foi considerada uma das escolas mais problemáticas da cidade, chegando a registrar 60 ocorrências - briga, vandalismo, incêndio, porte de arma e tráfico de drogas entre estudantes - por semana. O diretor ganhou projeção nacional ao disputar com outros 5,6 mil educadores de todo o Brasil, prêmio "Educador Nota Dez", em 2016, com o projeto "(In)disciplina: regras claras sempre". Durante todo o processo de transformação do ambiente escolar, como gestão participativa com mediação de conflitos, tutoria, mudança no modelo de avaliações, projetos extracurriculares, atividades aos finais de semana e mudanças no espaço físico, o diretor estimulou a participação dos estudantes, seus familiares e a comunidade, levando-os a se sentirem pertencentes à escola. Dar voz aos estudantes fez com que se tornassem protagonistas de todo o processo de aprendizagem, incentivando uma cultura de paz e diálogo, para a qual a capacidade de ouvir o que eles traziam foi o diferencial.

Desafios encontrados para implementação das iniciativas: Mobilização e dedicação da gestão junto à comunidade escolar para garantir educação em espaço adequado e seguro.

Iniciativa 4

Unidade: CEFA – Coletivo Escola Família do Amazonas
Local: Manaus/AM
Categoria: Mobilização social

Destaque na promoção família-escola: Promoção do debate para a melhoria da educação pública com educadores e famílias.

Principais ações desenvolvidas pela instituição: Grupo constituído por famílias, organizadas desde 2015 na cidade de Manaus que, pela via da educação democrática e integral, acredita na relevância da escola no processo de emancipação social e na formação de cidadãos participativos, solidários, críticos, criativos, que respeitam o próximo e a si mesmo. Realizam reuniões presenciais e online, promovem seminários, oficinas, rodas de conversa, exibição de filmes, visitas às escolas públicas com o objetivo de discutir e propor a educação pública de qualidade. Desde a sua constituição enquanto coletivo-movimento, vem buscando formas de contestação e diálogo junto ao poder público municipal, requerendo a formulação e implementação de uma política pública de educação integral que valorize, reconheça e incentive as potencialidades da comunidade escolar na elaboração de seus projetos educativos.

Desafios encontrados para implementação das iniciativas: Identificar, na cidade de Manaus, iniciativas inovadoras referentes ao tema da relação entre escola e família; Incentivar escolas que se abriam para comunidade e conseguiram transformar seu cotidiano escolar a exigir do poder público a responsabilização pelo apoio, manutenção e ampliação das escolas de tempo integral na rede municipal de ensino de Manaus.

Iniciativa 5

Unidade: Escola Municipal Professor Waldir Garcia
Local: São Geraldo/Manaus
Categoria: Escola pública

Destaque na promoção família-escola: Integração da família em todos os processos decisórios da escola.

Principais ações desenvolvidas pela instituição: Em 2005, com o início da gestão da diretora Lúcia Cristina Santos, o índice de evasão era muito elevado em função das características socioeconômicas do bairro onde está localizada a escola. A partir da mobilização do CEFA, a gestora estabeleceu uma parceria com este coletivo com o objetivo de promover a transição para uma gestão democrática, que estimulasse a participação das famílias e dos estudantes, inovando suas práticas pedagógicas de acordo com a concepção de educação integral, considerando as características da população atendida, formada por crianças oriundas de famílias de refugiados haitianos e venezuelanos, bem como de famílias ribeirinhas expropriadas de suas moradias, localizadas no entorno da escola. Após a adoção dos princípios da gestão democrática e da concepção de educação integral, o índice de abandono foi zerado e se ampliou a participação dos estudantes e familiares no ambiente escolar, o que gerou uma maior sensação de pertencimento e corresponsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem.

Desafios encontrados para implementação das iniciativas: Inicialmente a equipe de professores estranhou a participação da família nas ações pedagógicas e administrativas. Somente após terem contato com experiências de sucesso entre a família e a escola em outra escola, a adaptação aconteceu.

Iniciativa 6

Unidade: CMEI Hermann Gmeiner
Local: Alvorada/Manaus
Categoria: Escola pública

Destaque na promoção família-escola: As famílias participam do processo de aprendizagem de maneira coerente com a faixa etária das crianças atendidas pela escola. Valorização da educação das infâncias.

Principais ações desenvolvidas pela instituição: A partir da atuação do CEFA a equipe pedagógica aceitou rever suas práticas e promover a transição para a oferta da educação integral, com base numa gestão democrática. A escola iniciou um processo de estudos e aprofundamentos sobre educação integral e escola democrática, buscando inovar em seus processos pedagógicos com respeito à educação das infâncias.

Desafios encontrados para implementação das iniciativas: Os educadores estavam desestimulados e acostumados com a prática adotada, tradicional e desconectada das necessidades de educação das infâncias (conteudista, utilizando apostilas desde o maternal, pregando cartazes com sílabas nas paredes).

Iniciativa 7

Unidade: Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Graças Vasconcelos

Local: Cidade Nova/Manaus

Categoria: Escola pública

Destaque na promoção família-escola: A participação da família combina com a proposta de educação inovadora e autônoma da escola. As famílias apoiaram na estruturação da escola.

Principais ações desenvolvidas pela instituição: O projeto da escola surge a partir das reivindicações do CEFA junto a Secretaria Municipal de Educação pela implantação de escolas de tempo integral, iniciando as suas atividades em tempo integral a partir de julho de 2016. Funcionando atualmente em uma das casas da ONG Aldeia SOS, foi adaptada para atender as crianças do ciclo de alfabetização, do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. A parceria estabelecida com o CEFA vem apoiando a equipe pedagógica na consolidação de uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios da educação integral e da gestão democrática.

Desafios encontrados para implementação das iniciativas: Consolidar a proposta pedagógica voltada para a educação integral junto à equipe da escola e estimular a participação dos familiares nas ações desenvolvidas.

Iniciativa 8

Unidade: Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo

Local: Distrito Federal/DF

Categoria: Mobilização social

Destaque na promoção família-escola: Os próprios familiares, articulados com educadores, artistas e acadêmicos, construíram a Associação, buscando uma educação em que a criança fosse reconhecida como sujeito capaz de pensar, criar e fazer escolhas.

Principais ações desenvolvidas pela instituição: Busca proporcionar espaços de diálogo e construção coletiva na prática escolar e associativa, e acredita que as crianças são sujeitos de saberes que possuem condições de protagonizar sua trajetória. Os princípios e fundamentos político-pedagógicos da instituição se alicerçam em alguns pilares fundamentais, tais como o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e a participação ativa das famílias e de outros segmentos da comunidade nas rotinas educacionais.

Desafios encontrados para implementação das iniciativas: Ter clareza dos limites de atuação de cada segmento, principalmente das famílias e educadores para que o trabalho seja um processo de construção coletiva, sem desvios de responsabilidades e sobrecarga de trabalhos.

Iniciativa 9

Unidade: Escola Municipal André Urani
Local: Rocinha/Rio de Janeiro
Categoria: Parceria público-privada

Destaque na promoção família-escola: Criação de oportunidades que articulam os saberes das famílias no espaço escolar, em prol da geração de renda e da valorização da mulher.

Principais ações desenvolvidas pela instituição: A escola desenvolve projetos multisseriados, trabalho em “famílias” e “times”, uso da internet como ferramenta central de aprendizado e articulação da escola com a família. Também oferece oficinas de artesanato com vistas à geração de renda, o que aumenta a auto-estima das mães e a valorização desse trabalho por parte de seus filhos. gerarem renda e assim as mães passaram a ser valorizadas pelos seus próprios filhos e por si mesmas.
Funciona como um Ginásio Experimental de Tecnologias Educacionais (Gente), a partir de uma parceria da Prefeitura com a iniciativa privada, cujo objetivo é testar metodologias de ensino inovadoras.

Desafios encontrados para implementação das iniciativas: Por estar em um território conflagrado, o maior desafio é romper com as fronteiras de séries e disciplinas para um apreender individual e coletivo nos diferentes aspectos do desenvolvimento do ser humano.

Iniciativa 10

Unidade: Rede Cruzada/Casa de Leilá
Local: Manguinhos/Rio de Janeiro
Categoria: Mobilização social

Destaque na promoção família-escola: Família é parceira atuante nas ações realizadas pela instituição, ajudando com ações voluntárias que promovem a sustentabilidade da instituição.

Principais ações desenvolvidas pela instituição: Criada em 1920, tinha por objetivo a luta nacional contra a tuberculose. Após o controle da doença, passou a atuar na reintegração social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A instituição se utiliza de quatro importantes pilares: o investimento em uma gestão participativa, a educação como instrumento de transformação, o engajamento da família e o desenvolvimento social alicerçado por uma educação constante e abrangente. Além da creche, também atua com adolescentes e jovens, com atividades que promovam cidadania, visão de futuro e pensamento crítico e reflexivo, desde o esporte até a educação profissional e formação continuada.
A instituição assume como compromisso disseminar a educação para todos como base para a transformação do indivíduo, da família e da sociedade.

Desafios encontrados para implementação das iniciativas: O maior desafio foi sensibilizar as famílias das crianças matriculadas na creche a participarem de modo mais efetivo das ações ofertada, e não apenas deixarem as crianças num espaço seguro.



A participação da família na escola: experiências selecionadas

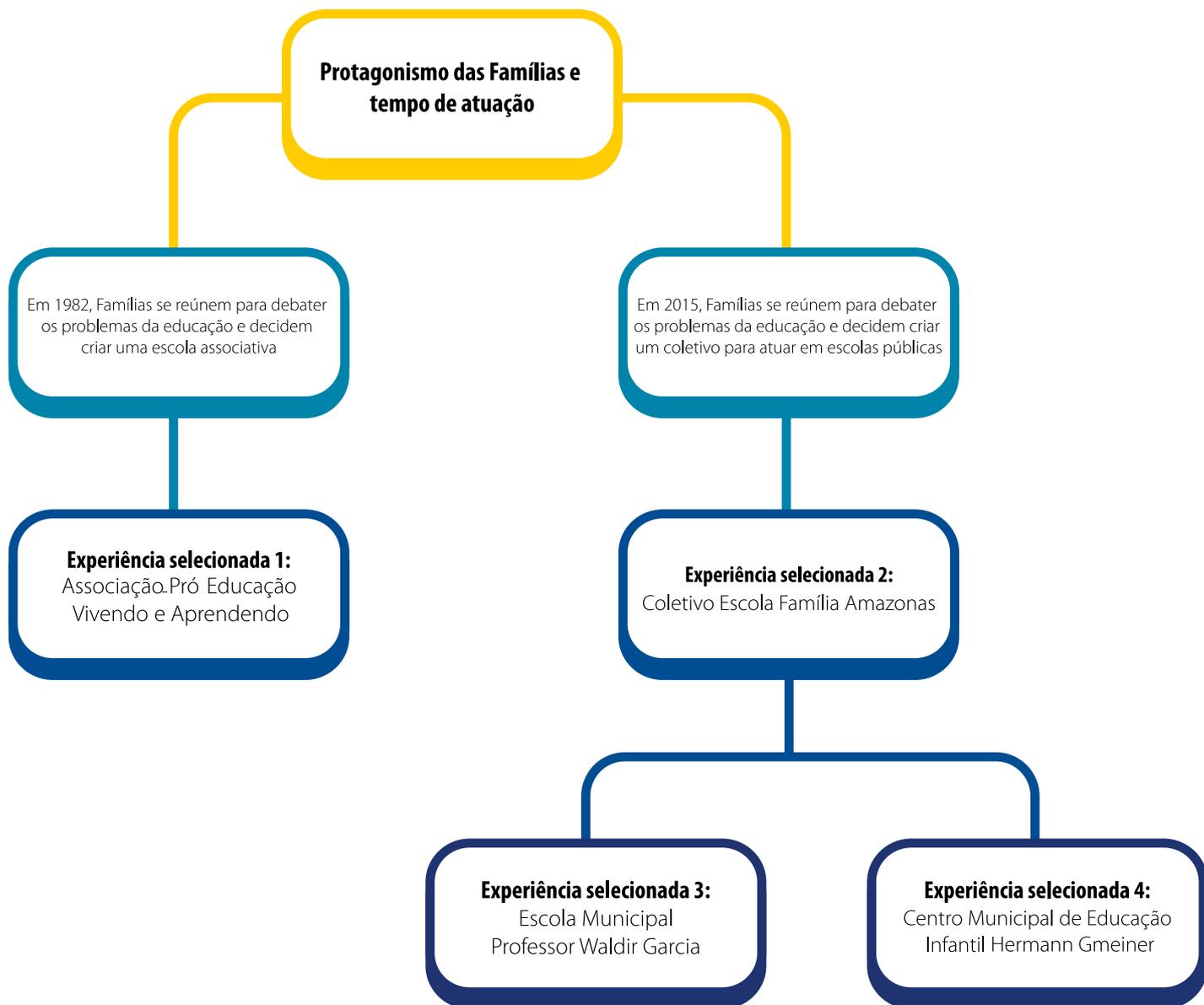
Como desdobramento da etapa de mapeamento, foram escolhidas quatro iniciativas para terem suas experiências conhecidas presencialmente. Foram elas:

1. Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo – Brasília/DF;
2. Coletivo Escola Família do Amazonas (CEFA) – Manaus/AM;
3. Escola Municipal Professor Waldir Garcia – Manaus/AM;
4. Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner – Manaus/AM.

Durante a pesquisa, conversamos com diversos segmentos que compõem essas comunidades escolares: diretoras, estudantes, responsáveis, equipes docente e não docente. Nesta seção, apresentaremos as informações e percepções obtidas a partir desses encontros.

Das quatro experiências selecionadas, duas delas têm em comum o fato de terem sido protagonizadas pelas próprias famílias, porém com trajetórias marcadas por diferenças que acentuaram nosso interesse em conhecê-las.

1. A primeira iniciativa apresentada, a **Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo**, possui 36 anos de existência e se formou a partir da organização de um grupo de famílias para criar, no Distrito Federal (DF), uma escola associativa, sem fins lucrativos, visando à promoção de uma educação inovadora e democrática;
2. A segunda iniciativa apresentada, o **Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA)**, possui três anos de existência e foi criada a partir da organização de um grupo de famílias que decidiu criar um coletivo voltado para a promoção de uma educação democrática e integral em escolas públicas municipais de Manaus (AM);
3. As terceira e quarta iniciativas apresentadas são as experiências das **EM Prof. Waldir Garcia** e **CMEI Hermann Gmeiner**, que, a partir de parceria com o CEFA, promoveram mudanças em sua gestão e nas práticas pedagógicas, aproximando as famílias e ampliando a participação de outros segmentos da escola.



Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo

Local: Brasília/DF

Endereço: Setor de Grandes Áreas Norte 604 - Brasília, DF – CEP 70297-400

Dados gerais: Escola associativa, sem fins lucrativos. Atende a 170 crianças de dois a 10 anos, com turmas organizadas do ciclo I ao V na educação infantil e em agrupamento vertical no ensino fundamental I.

Premiações e reconhecimentos: Reconhecida como Escola Inovadora, pelo MEC, em 2015. Em 2017 recebeu o selo “Escola Transformadora²⁴”, desenvolvido pela Ashoka em parceria com o Instituto Alana²⁵.



<https://vivendoeaprendendo.org.br/>

Entrevistas realizadas: Eneida Lipai (mãe associada e membro da Diretoria), Fernanda Alves Ferreira e Sandra de Moura (mães associadas e membros da equipe de serviços gerais), Daniela Ângelo Miranda (mãe associada), Adriana Pereira (educadora associada), Marina Yume Nenevê (ex-aluna e estagiária), Alice Faria Oliveira, Bernardo Pudenzi Pateo, Ravi Tressi Ouro Preto Sixel, Elis Xavier Aló, João Pedro da Veiga Coelho, Luiz Teodoro Azevedo, Maria Oliveira de Vasconcellos, Sofia Maekawa Pomier Layrargues (estudantes do ensino fundamental I).

Quem são e o que fazem

As famílias aqui circulam, elas se conhecem, estão presentes nas instâncias da escola, estão trabalhando aqui... elas estão aqui todo dia. A Vivendo, a gente fala que é uma escola de criança, mas quem aprende são os pais. (Daniela Miranda, mãe associada)

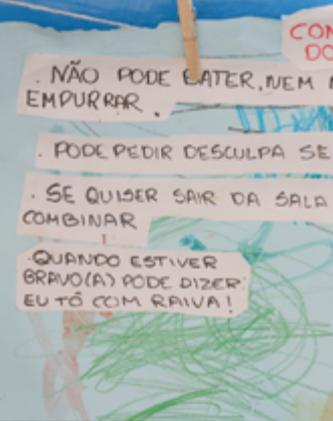
Fundada em 1982 por um grupo de famílias que buscavam uma proposta educacional que se contrapusesse ao autoritarismo imposto pelo regime militar, a **Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo** encontrou, no modo associativo, a alternativa para sua formalização²⁶. Na época, as 19 mães e pais envolvidos no processo de construção da escola desejavam criar um espaço em que as crianças fossem reconhecidas como sujeitos capazes de pensar e atuar crítica e criativamente no mundo, e onde a convivência e a participação ativa de todos os envolvidos – famílias, estudantes, educadores e funcionários – tivessem centralidade no processo educativo.

24 Para saber mais sobre o selo “Escola Transformadora”, acesse: <http://escolastransformadoras.com.br>. (Acesso em 06 de setembro de 2019)

25 Para saber mais sobre as instituições parceiras da iniciativa Escolas Transformadoras, acesse os sites da Ashoka <https://www.ashoka.org/es/country/brazil> e do Instituto Alana <https://alana.org.br/> (Acesso em 23 de outubro de 2019)

26 A Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo é formalizada como uma entidade sem fins lucrativos.





O bom do [ensino] fundamental é que tem uma vivência mesmo, não só com a família, mas também com os professores. A gente tava na praça e conheceu a Alícia, coisinha mais fofo do mundo, que era uma bebê que morava lá na praça. A gente também conheceu a moça da banca [de jornal]... (Grupo focal com estudantes do ensino fundamental I)

A gente convive muito, faz passeio... não vai de van escolar, vai de ônibus, anda até a rodoviária e pega um ônibus. Teve um dia que a gente tava na rodoviária, tava lotada, aí todo mundo pegou na mão e foi.” (Grupo focal com estudantes fundamental I)

Para promover a efetividade do fazer coletivo, a escola criou um modelo de gestão participativa, que é constituído por instâncias eleitas em assembleias e comissões organizadas, com base nas necessidades e interesses identificados pelos integrantes da associação. Desse modo, todos encontram espaço para atuar de maneira concreta e propositiva na rotina da escola, criando alternativas para a solução de problemas e contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Um dos princípios norteadores da escola é o de que todos são associados, não “clientes” ou “colaboradores”, mas sim corresponsáveis pela construção da proposta pedagógica e da associação propriamente dita.

A gente vê os pais e as mães todos os dias. Aqui, [quando] as famílias deixam as crianças na sala, a gente dialoga e, no fim do dia, dá um feedback. A gente vai trocando, no sentido de que famílias e educadores educam as crianças, então precisa trocar, precisa se ouvir, precisa se reconhecer. Isso para mim é uma construção coletiva, um espaço de crescimento. [...] A gente tem vários fóruns, que são instâncias coletivas, alguns com paridade entre representação de pais e mães e educadores; tem as comissões, que são grupos que se organizam autonomamente para pensar e lidar com todas as questões da escola, para dialogar, para construir juntos outras práticas, manter a própria escola. (Adriana Pereira, educadora associada)



Além das instâncias e comissões, a Associação tem como tradição a realização do Mutirão, evento anual que tem como objetivo promover um espaço de compartilhamento e trabalho coletivo em prol de melhorias para a escola. A proposta visa preservar o trabalho coletivo e voluntário que deu origem à associação, assim como também integrar os associados e reafirmar o valor da participação como princípio fundamental da escola.

Toda essa coisa da participação de todo mundo junto faz muita diferença para as crianças! Sempre ficou guardada como muito especial pra mim, sem contar que meus pais fizeram milhares de amigos aqui, pais das outras crianças... então faz com que as crianças se aproximem muito também. (Marina Nenevê, ex-aluna e estagiária)

Viver o associativismo, o coletivo, e esse fazer, o trabalho voluntário... Tem muitos talentos aqui, muitos pais habilidosos nas profissões que exercem... Então, a gente aproveita aqui e é um trabalho de muita sensibilidade também, porque é com criança, é um trabalho feito para as crianças. (Daniela Miranda, mãe associada)

O modelo de gestão participativa não se restringe à atuação dos adultos, mas está também articulado à proposta político-pedagógica, que tem como seus maiores pilares o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, autônomos e com capacidade de pensar criticamente, bem como o entendimento de que a interação com o outro e com o meio ambiente é condição para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Nesse contexto, as crianças experimentam formas alternativas de participação dentro do espaço de aula, onde as práticas pedagógicas possibilitam que todos os integrantes sejam ouvidos e respeitados de forma plena, promovendo um rico exercício democrático.

– Eu gosto de toda a escola porque eu tenho muita liberdade. Eu só não gosto muito porque ela não tem doce!

– Um dia a gente fez uma manifestação por doce.

– É! A gente se pintou todo. Escreveu doce na perna, no braço, na cara.

– Até na barriga!

– E aí fez aquele negocinho de guerra, assim, na bochecha...

– Sim! E aí começou a gritar: “doce, doce, doce!”

– A gente escreveu em um papel bem grande “queremos doce!”, e aí começou: estamos aqui nos manifestando sobre os nossos direitos de ter cáries!

(Grupo focal com estudantes do fundamental I)

A proposta de ter os estudantes na centralidade do processo e a família participando de forma ativa na vivência educacional de todas as crianças faz com que o trabalho pedagógico esteja sempre em construção, considerando as necessidades, desejos e potencialidades de cada integrante. Nesse sentido, a prática pedagógica visa estimular a autonomia e a responsabilidade das crianças, assim como inserir a família no cotidiano escolar, por meio de ações e projetos organizados com esta finalidade.



A gente trabalha muito essa questão da autonomia das crianças, e disso vem a questão da responsabilidade, também a questão dos limites, porque, tendo muita autonomia, elas acabam também perdendo um pouco dos limites... E aí, como é que você lida? Não é uma coisa linear, que faz assim, assado e dá certo. Elas também estão nesse processo de aprendizagem; a gente sempre está nesse processo de negociação. É mais simples? Não. É muito mais complexo. Gasta muito mais energia, mas é muito mais prazeroso e é muito mais interessante a relação. (Eneida Lipai, mãe associada e membro da Diretoria)



Nos projetos, eles [os professores] sempre convidavam a gente pra participar, pra estar mais junto. Isso traz uma segurança muito grande para as crianças e para os professores, que estão vendo que a gente está junto, participando. É um processo que precisa da família e da escola, os dois têm que andar juntos pra conseguir que a criança se desenvolva. (Fernanda Alves, mãe de ex-aluna e funcionária associada)

O que eu vejo de diferente é que as crianças aprendem muito [sobre] autonomia e direito de fala. Elas percebem que podem se posicionar quando não gostam das atitudes delas e das pessoas em volta delas. (Marina Nenevê, ex-aluna e estagiária)

Dentre as ações desenvolvidas, “os combinados”, o “não gostei” e o “não rotular” são práticas incentivadas entre todos os segmentos da associação. Os combinados substituem a fixação de regras preestabelecidas e estimulam as crianças a participar, com o apoio dos educadores, da tomada de decisões que as envolvam, tanto em sala de aula, quanto no ambiente escolar como um todo. Já o uso do “não gostei” procura estimular o diálogo e possibilitar que cada um expresse seus desconfortos e limites em situações de conflito, funcionando como uma alternativa às práticas punitivas. A não utilização de rótulos é outro recurso fundamental para a promoção do respeito à diversidade e de uma cultura de solidariedade entre crianças, pais, mães, educadores e demais profissionais associados.

A gente trabalha com combinados e é um processo [porque] combinado pode mudar, pode ser extinto, pode retornar... O combinado existe diante da necessidade daquele grupo, para aquele grupo. Se você entrar em todas as salas, vai ver combinados dos mais diversos. (Adriana Pereira, educadora associada)

Aqui a gente aprende muito brincando. Com os pais, com os professores, e as crianças vão entendendo como brincar na hora. Todo mundo respeita, o respeito é igual com todo mundo, não tem esse negócio de “você é mais bonita, vou ficar com a mais bonita”... não tem essa diferença entre eles. (Sandra de Moura, mãe de ex-aluna e funcionária associada)

Aqui as crianças usam muito o “não gostei” quando acontece alguma situação que magoa. Agora, na nossa equipe, a gente tá trabalhando muito o “não gostei”. E aí a escola recebe bem. Quando acontece alguma situação, eles vêm e ajudam a gente a resolver, são bem assim: atentos e respeitosos. (Fernanda Alves, mãe de ex-aluna e funcionária associada)

Quando indagados sobre a participação das famílias na escola, educadores e responsáveis apontam que esse é um diferencial muito significativo no processo pedagógico, tanto em relação às aprendizagens dos estudantes, quanto ao sentimento de pertencimento das próprias famílias, que se veem contribuindo para o desenvolvimento de seus filhos. A educadora Adriana Pereira, que atua há cinco anos na escola, relata que no início essa interação lhe causou algum estranhamento, mas aos poucos foi compreendendo melhor a articulação entre escola e família.

Quando eu estava chegando, ficava [me perguntando]: “mas como é isso de fazer junto com as famílias? Eu faço o meu planejamento, mando e alguém fala se está bom? E aí [se não] eu mudo o meu planejamento?” Inicialmente, quando a coisa é nova, parece que “nossa, vou ter sempre alguém arbitrando no [meu] planejamento”. Na verdade, não é isso. É uma construção, um diálogo sobre onde a turma tá, o que a gente tá passando, sobre as propostas... Chega uma pessoa e fala “você conhece tal coisa, tal livro? Vocês estão fazendo isso, podiam fazer tal coisa... Tem uma pessoa que poderia vir aqui...”, e aí as famílias vão acompanhando o processo pedagógico que a gente tá vivendo, dialogando, trocando e trazendo coisas para o nosso olhar. (Adriana Pereira, educadora associada)

Foi realmente muito grande a participação dos meus pais quando eu estudei aqui. Nas culinárias e em todos os processos de adaptação meus pais estiveram presentes. Já fizeram parte da direção, da coordenação do FAAP. Eles ajudaram muito nas decisões da escola e eu via que era bom pra eles sentir que estavam ajudando a decidir o que ia acontecer com os filhos deles, dentro da escola que eles estavam colocando os filhos pra estudar. (Marina Nenevê, ex-aluna e estagiária)



A funcionária Fernanda Alves, ao comparar o período em que a filha estudou na Vivendo com a nova escola, diz sentir diferença nas oportunidades de interação com o processo pedagógico:

Nessa nova escola que ela está, eu até falei com a professora que sinto muita falta de participar mais, de estar mais junto, mas eles não abrem espaço pra gente ler uma história, participar de um passeio... Eu acho que eles poderiam fazer mais projetos para as famílias estarem mais junto no processo de aprendizado das crianças, [mas] já está tudo pronto: passeio definido, mandam só o bilhete; as festinhas já todas marcadas... (Fernanda Alves, mãe de ex-aluna e funcionária associada)

A intensa participação das famílias na escola também é percebida pelas crianças como um fator que contribui para o aprendizado e faz com que as atividades sejam ainda mais divertidas, como se pode perceber numa conversa entre uma das pesquisadoras e alguns alunos.



– Quando a gente foi fazer sushi, a mãe que é descendente dos imigrantes do Japão, os japonês, ensinou a gente a fazer sushi.

– E João adorou. Ele não gostava.

– Ele não gostava, aí provou e gostou.

– E também quando a gente faz um passeio e é muito longe, os professores às vezes pedem pra algumas famílias virem pra fazer...

– Eu lembro que, quando eu estudava na sala rosa, a gente tava fazendo uma banda e a gente ia tocar. A ideia era reciclar uns negócios pra fazer os instrumentos. Aí teve um dever de casa. Foi muito massa esse dia! As crianças foram pra casa e pesquisaram um instrumento reciclável. A Sofia escolheu chocalho, eu escolhi xilofone... a gente escolheu vários e os pais foram um dia na Vivendo pra gente fazer essa oficina. Aí eu comprei um monte de canos e a gente montou essas coisas.

– Eu amo essas coisas! Amo muito!

– Eu também! Acho muito legal!

(Grupo focal com estudantes do fundamental I)

Em função do trabalho desenvolvido ao longo dos 36 anos de existência, a Vivendo, modo como todos se referem à escola, tornou-se referência em educação infantil e estabeleceu parcerias com docentes da Universidade de Brasília (UnB), participando de eventos acadêmicos diversos e também sendo objeto de estudos e pesquisas universitárias. Em 2015, foi reconhecida como “Escola Inovadora” pelo MEC a partir da chamada pública realizada para a elaboração do “Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica”²⁷, e em 2017, obteve o reconhecimento do programa “Escolas Transformadoras”²⁸, desenvolvido pela Ashoka em parceria com o Instituto Alana.

27 Resultado da pesquisa disponível em http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php (Acesso em 23 de outubro de 2019)

28 Disponível em <http://escolastransformadoras.com.br/> (Acesso em 06 de setembro de 2019)

Coletivo Escola Família do Amazonas (CEFA)

Local: Manaus/AM

Prêmios e reconhecimentos: Em 2017 recebeu o Prêmio Itaú-Unicef, com o projeto “Redes de aprendizagens: vivências em ‘tutoria’ na Escola Waldir Garcia (AM)”



<http://cefa.net.br/>

Entrevistas realizadas: Ana Bocchini (mãe associada e representante do coletivo no Rio de Janeiro) e Ceane Simões (mãe associada e representante do coletivo em Manaus/AM)

Quem são e o que fazem

Criado em 2015, o Coletivo Escola Família Amazonas surgiu a partir do desejo de um grupo de famílias de encontrar propostas alternativas de educação, e que decidiu se organizar para promover este debate. Com a ideia inicial de realizar rodas de conversa, grupos de estudo, e entrar em contato com experiências escolares que tivessem linhas pedagógicas alternativas ao modelo de educação tradicional, o grupo teve como ponto de partida para sua reflexão a exibição do documentário “Quando sinto que já sei”. Idealizado pelo empreendedor social Antonio Sagrado Lovato e custeado por financiamento coletivo, o filme mostra escolas que se abriram para suas comunidades e conseguiram transformar as suas experiências curriculares.

Eu chamei uma primeira reunião, em que foram mais ou menos 15 pais e mães, e passei aquele documentário “Quando sinto que já sei”. A partir disso, fizemos um debate e a gente já ficou muito tocado pela educação democrática. Começamos a pesquisar e começamos a perceber também que o espaço mais adequado para uma escola democrática, de fato, é o espaço público; a escola pública já é, por direito, um espaço democrático. (Ana Bocchini, integrante do CEFA)





Com base nas discussões provocadas pelo filme, as mães e pais que iniciavam aquele movimento constataram que na cidade de Manaus, onde viviam, eram restritas, ou quase inexistentes, as experiências educativas que se aproximassem daquelas apresentadas no documentário. A partir disso, o coletivo chegou à conclusão de que tinham, enquanto cidadãos, responsabilidades nesse cenário social e, em função disso, decidiram iniciar um movimento de construção de outras possibilidades educativas e discussão de propostas e projetos junto à rede municipal de ensino.

Isso é muito importante pra situar até mesmo a militância porque, se num período a gente começa a pensar na possibilidade de uma escola comunitária, mais adiante a gente vai amadurecer, inclusive com a relação com a própria Secretaria Municipal de Educação e vários outros atores que estão atuando na escola pública, a necessidade de, pelo contexto social, da gente se dedicar cada vez mais à questão pública, à causa pública. Então, essa questão da participação democrática na escola vem nessa pegada mesmo de pensar as possibilidades de aprofundamento democrático, em que pese o contexto, que vai na contramão disso. A gente foi intensificando essa relação e esse trabalho com a Secretaria e, no próprio campo de atuação nossa, das nossas relações, acho que a gente aprendeu muito um com o outro. (Ceane Simões, integrante do CEFA)

As ações iniciais tiveram como proposta expandir o debate na cidade manauara, realizando palestras, rodas de conversa e exibindo filmes, com o objetivo de mobilizar mais pessoas e segmentos para a criação de novas possibilidades para o sistema educacional local. No curso do processo de mobilização, os integrantes do CEFA decidiram propor à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed) uma parceria para a realização de um seminário que tivesse as equipes pedagógicas das escolas municipais como público-alvo.

A gente organizou um seminário a partir de financiamento coletivo, de crowdfunding, e entramos em contato com algumas pessoas. Foi um seminário que teve uma mesa de ações mais regionais, mais locais, com alguns projetos isolados de escola municipal, alguma coisa de educação ribeirinha, educação indígena, e depois trouxemos algumas pessoas de referência, que foi quando veio a Helena Singer, o [José] Pacheco e o Braz Nogueira, da Escola Campos Salles, de São Paulo. Esse foi o nosso pontapé inicial, em julho de 2015. Nossa primeira reunião foi em abril de 2015 e em julho a gente já fez esse seminário. (Ana Bocchini, integrante do CEFA)

O seminário “Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar vidas” reuniu cerca de 300 pessoas, entre gestores escolares, profissionais da educação e interessados em geral. Em função da parceria com a Semed e como desdobramento da realização do seminário e do próprio movimento de estudos dos integrantes do Coletivo, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) para debater a concepção de educação integral na secretaria de educação. A proposta era a de promover o debate interno, com a presença de gestores escolares, para pensar as possibilidades de implementar a concepção de educação integral nas escolas da rede. Nesse contexto, para os integrantes do Coletivo, os conceitos de educação integral e educação democrática se articulam e complementam numa perspectiva mais ampla de educação.



A gente teve um encontro com o conceito e com a concepção de educação integral por meio da discussão das possibilidades de atuação democrática nas escolas, portanto, da gestão democrática. Não foi primeiro a educação integral pra pensar na incorporação de práticas democráticas, foi justamente o contrário. Porque uma escola, mesmo que ela não seja de educação integral, ela pode e deve ser uma escola democrática, que incorpora as várias culturas das comunidades, que entenda isso como fundamental pra pensar o desenvolvimento local também, sobretudo as suas práticas pedagógicas. Uma escola sensível a essa questão local é uma escola que se abre democraticamente aos saberes e aos conhecimentos da comunidade. Então, foi muito interessante essa nossa chegada ao conceito de educação integral porque o que a gente, naquele momento, pautava era ter mais possibilidade de participação, ampliação dos espaços de escuta e de incorporação de outros temas que pluralizassem as relações dentro da escola e as relações pedagógicas. (Ceane Simões)

Como fruto da parceria com a Semed, os integrantes iniciaram um processo de visitaçào a algumas escolas municipais, a fim de mapear as equipes escolares que tivessem interesse em debater a construção de escolas democráticas, com base em práticas inovadoras e na concepção de educação integral. Após visitarem 30 escolas, duas delas aderiram à proposta feita pelo grupo. A Escola Municipal Prof. Waldir Garcia, liderada pela gestora Lúcia Cortez, e o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Hermann Gmeiner, conduzido pela gestora Zilene Trovão, estabeleceram então a parceria com o CEFA com o objetivo de repensar suas práticas pedagógicas e administrativas, visando não só transformar as concepções vigentes, mas também objetivando consolidar ações já desenvolvidas e que tivessem afinidade com os princípios da educação integral e da gestão democrática.

A gente tinha essas reuniões constantes com a Secretaria. Nesse processo, no segundo semestre, acabou com duas escolas, onde as equipes estavam muito interessadas – até porque, pelas práticas deles, já vinham fazendo coisas. Nessas visitas, descobrimos quanta potência tinha em escolas municipais que a gente nem imaginava. E, então, foi um trabalho muito no sentido de valorizar as coisas que já são feitas – e não aquela coisa de derruba tudo e faz de novo. (Ana Bocchini)

Também nesse processo, a Escola Municipal Maria das Graças Vasconcelos foi reativada pela Semed para a implementação da proposta de organização pedagógica apresentada pelo CEFA. A partir da adesão das gestoras e equipes pedagógicas, os integrantes do coletivo matricularam seus filhos nessas escolas, fazendo com que a relação estabelecida não se limitasse a uma parceria institucional, mas que se efetivasse enquanto uma parceria escola-família. Com o início da parceria, e frente às dificuldades que surgiram nesse processo, o CEFA propôs que as equipes escolares fossem a São Paulo conhecer escolas e projetos que já tivessem práticas inovadoras a fim de compreenderem como essas iniciativas superaram os desafios iniciais e quais estratégias, concepções e metodologias orientavam aquelas práticas.

A gente fez uma viagem com 20 educadoras dessas três escolas, mais duas pessoas do CEFA, tipo uma viagem pedagógica. A gente visitou várias escolas, foi no Âncora, na Amorim Lima, na Campos Salles, foi em duas escolinhas de educação infantil municipal, fizeram duas rodas de conversa lá no final, no projeto Aprendiz... Eu brinco que algumas pessoas foram picadas pelo mosquito da educação integral, dessa construção democrática... era um projeto delas. (Ana Bocchini)





Com o desenvolvimento da parceria, o CEFA começou a trabalhar, junto às equipes pedagógicas, o fortalecimento das relações com os diversos segmentos escolares, sobretudo das famílias. Durante o processo de formalização do coletivo, foram definidas algumas dimensões que orientam a atuação do grupo: 1) diálogo com a sociedade e comunidades escolares; 2) fortalecimento das escolas parceiras e, 3) relações com políticas públicas. No contexto das parcerias com as escolas, o fortalecimento das instâncias de participação se constituiu numa das principais linhas de atuação do grupo.

Inclusive, dentro dos nossos planos de atuação, a gente tem uma dimensão que é a relação escola e comunidade. Da gente se dedicar a pensar como é que essa relação pode ser aprofundada de modo a fortalecer os conselhos escolares, de modo que as pessoas se sintam cada vez mais engajadas e interessadas em atuar no espaço da escola, como comunitários, como pais e mães. (Ceane Simões)

Então, por exemplo, os conselhos das três escolas eram muito burocráticos e tinha ali a cadeira da família, mas as famílias não participavam, mas assinavam papel e isso era uma coisa que as três escolas estavam buscando e hoje têm conselhos bem mais atuantes e com a participação efetiva dos pais. Outra iniciativa que a escola de educação infantil tem feito muito é buscar, cada vez mais, essa colaboração dos pais pra decisão (da solução) de problemas. (Ana Bocchini)

O trabalho conjunto entre o coletivo e as escolas parceiras vem, ao longo dos dois últimos anos, promovendo diversas transformações no cotidiano escolar, que hoje contam com uma comunidade bem mais atuante nas ações desenvolvidas. Dentre as mudanças realizadas, foram criados dispositivos que permitem uma maior participação tanto das famílias, quanto dos estudantes e funcionários. Também foram feitas modificações no mobiliário, visando ampliar a convivência e o trabalho colaborativo entre os estudantes, e os projetos político-pedagógicos das escolas foram revisados com a participação das famílias. Para as integrantes do coletivo, esse processo de parceria e, conseqüentemente, de tantas transformações nessas escolas, precisou estar pautado no profundo respeito às especificidades dessas comunidades escolares e na compreensão dos diferentes tempos dos profissionais envolvidos.

E teve todas as mudanças metodológicas também. Não há mais carteiras enfileiradas, são mesas redondas e eles sentam em grupos, uma vez por semana tem assembleia, esses dispositivos democráticos, metodológicos positivos. Na educação infantil, antes, eles davam apostila, alfabetização com dever de casa, aí decidiram parar. Tudo isso aos poucos, em conversa com os estudos e em conversa com os pais. Um grupo de estudos de professores foi formado, [...] e também uma coisa de usar mais o território... Então, muitas atividades saindo da escola a pé mesmo, estudando o bairro, fazendo pesquisa. [...] As educadoras das escolas, por conta própria, começaram a estudar muito e a se encantar. Mas tem todo um processo também do tempo dos educadores. Tem que respeitar o tempo das crianças, mas tem que respeitar o tempo dos adultos também. (Ana Bocchini)

E a gente tem muito desejo de que a escola seja respeitada nesse processo [...] Hoje eu estou muito preocupada com essa parametrização das escolas de educação integral. Porque esse é o termo que tem sido usado na Secretaria... Parametrizar pra quê? O que significa parametrizar? Engessar a escola, criar mecanismos de controle daquilo? E, assim, enquanto isso não acontece, e eu espero que não aconteça, as professoras têm se sentido um pouco mais livres para criar... Isso tem sido muito bacana, sabe? De olhar para essa possibilidade, das professoras incorporando essa necessidade de valorizar o que já vinham fazendo, mas de continuar criando outras formas de possibilitar a educação no espaço da escola, mas não apenas né? (Ceane Simões)

Em função de sua atuação na cidade de Manaus, o trabalho do CEFA ganhou amplitude e reconhecimento. Em 2015, com a realização do seminário, o coletivo foi convidado pelo Ministério da Educação (MEC) para fazer parte do GT da região Norte para a elaboração do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica e, em 2017, recebeu o Prêmio Itaú-Unicef na categoria “parceria da escola pública com organizações da sociedade civil”, com a inscrição do projeto Redes de aprendizagens: vivências em ‘tutoria’ na Escola Waldir Garcia (AM).

Escola Municipal Professor Waldir Garcia

Local: Manaus/AM

Endereço: Travessa Pico das Águas, 339 – São Geraldo, Manaus, AM, Brasil

Dados gerais: Escola pública municipal, atende 214 crianças de 6 a 10 anos, matriculadas no ensino fundamental I.

Premiações e reconhecimentos: Em 2017 recebeu o Prêmio Itaú-Unicef, com a inscrição do projeto “Redes de aprendizagens: vivências em ‘tutoria’ na Escola Waldir Garcia (AM)” e o selo do programa Escolas Transformadoras. Em 2018 foi selecionada como tema de um episódio do programa “Destino: Educação – Escolas Inovadoras”, do Canal Futura.



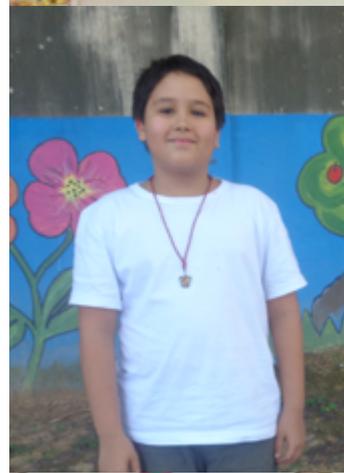
<https://www.facebook.com/Escola-Municipal-Prof-Waldir-Garcia-177683762378655/>

Entrevistas realizadas: Isabel Andréa Pires Bastos, Marina Anciãs, Vera Maria Ferreira de Aguiar, Inéia Simas de Souza, Katia Regina Rodrigues, Amanda Carvalho Silva, Maria Inês Castro Leal (Equipe pedagógica); Lúcia Cristina Cortez (Diretora); Sahel Nunes Sena (estudante do 5º ano que apresentou a escola); Victoria Miranda, Giovana Maldorado Cardoso, Mateus Martins dos Santos, Berwens Cadet (estudantes do Ensino Fundamental I); Angela Maldorado de Souza, Rafael Alvarenga Santos, Elaine Guedes Lima, Paola Nunes, Anne Caroline Miranda (responsáveis).

Quem são e o que fazem

Eu amo muito essa escola, essa escola é muito boa, os pais participam, os professores têm muitas oficinas, as crianças têm o direito a falar na assembleia. Temos assembleia. (Grupo focal com estudantes do 5º ano)

Fundada em 1986, a Escola Municipal Waldir Garcia está localizada em uma região de grande vulnerabilidade social na cidade de Manaus, onde até pouco tempo ainda havia um conjunto de residências de palafitas e muitas crianças precisavam pedir dinheiro nos semáforos, após a saída da escola, para ajudar na renda de suas





famílias. Em 2005, ano em que assumiu a gestão da unidade, a diretora Lúcia Santos encontrou um alto grau de abandono escolar, que chegou ao quantitativo de 45 crianças por ano. Em 2015, com a realização do seminário “Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar vidas”, a gestora e a equipe pedagógica da escola iniciaram uma parceria com o Coletivo Escola Família do Amazonas (CEFA) para repensar seu modelo de gestão e a proposta pedagógica a partir das concepções de gestão democrática e de educação integral.

O bom do CEFA é que nós fazemos juntos, eles não trouxeram nada pronto. Foi um diálogo, uma conversa sobre o projeto, quais eram as especificidades da escola, quais as dificuldades. E aí a gente começou a opinar o que queria, e tem a participação da Secretaria de Educação porque, de fato, tinha que ter a Secretaria de Educação. Nós montamos um GT e começamos a discutir, a estudar sobre educação integral. (Lúcia Santos, diretora)

Em 2016, a partir do diálogo entre o CEFA, a equipe escolar e a Secretaria Municipal de Educação (Semed), foi pactuada a oferta de tempo integral para os estudantes e os professores tiveram seu tempo na escola ampliados. A unidade já realizava ações voltadas à permanência das crianças na escola através do Programa Mais Educação, porém, com a descontinuidade do programa e início da atuação do Coletivo, o debate sobre a concepção de educação integral ganhou força e foi mais bem articulada à proposta pedagógica. Os integrantes do CEFA matricularam seus filhos na escola e começaram a atuar não apenas como uma parceria institucional, mas também enquanto responsáveis – mães e pais de estudantes da Waldir Garcia.



Eles matriculam os filhos na escola, isso, pra gente, é acreditar no trabalho da escola pública, e a partir daí começa essa relação muito próxima, escola-família, o que era muito novo, não tinha essa relação. E aí começa a ter família dentro da escola, mas, como era algo muito novo, começam a vir algumas críticas. O professor ficava incomodado, uma inversão mesmo... No começo, a gente ficava muito naquela pergunta: se sempre quis a família na escola, por que agora tá questionando, se sente incomodado quando o pai tá dentro da sala de aula, quando o pai entra, quando o pai sai? Fica contraditório. Então, a gente foi aos poucos no processo, porque, pra execução, teve dificuldade, mas a gente foi adaptando e foi vendo... Daí surgiu a ideia de ir pra São Paulo, em junho de 2016, conhecer algumas escolas que já trabalhavam com a proposta de educação integral e práticas inovadoras. (Lúcia Cortez)

Essa mudança na nossa forma de pensar a educação mudou a relação que a gente tem com as famílias. Durante muito tempo da minha vida como coordenadora pedagógica, ouvi essa reclamação de que a família não gosta de participar, só que a escola é muito fechada pra família e, quando a gente abre, consegue alcançar. Ainda não é o ideal, mas tem uma boa quantidade de pais somando com a gente. Não é aquele pai que tá dentro da escola só pra reclamar. Porque quando o pai se sente parte desse processo, as coisas

começam a mudar automaticamente, a escola passa a ser parte da sociedade e eles vivem aqui, participam, colaboram, as coisas vão mudando, e os outros pais vão percebendo, vai virando uma corrente e as coisas vão melhorando. (Grupo focal com equipe pedagógica)

Com a realização das visitas a escolas de São Paulo, a equipe escolar pôde conhecer estratégias e diferentes modos de fazer uma gestão participativa, assim como o desenvolvimento de experiências de educação integral, que tinham no aluno a centralidade de seu fazer pedagógico. A partir dessa viagem, a equipe iniciou um processo de reorganização interna, passando a incluir as famílias na reelaboração da proposta pedagógica e, com elas, pensar estratégias de escuta e participação dos alunos e demais segmentos da escola.



Começa em 2016 com esse trabalho um pouco tímido, mas, quando o trabalho pega, no ano passado, em 2017, a gente vê muito trânsito de pais na escola, vê [alguns] já se voluntariando pra trabalhar. E aí, o pai que, no fundo, ia na escola pra uma festa do ano, pra uma reunião, a gente começa a ver em todas as ações da escola, no dia a dia. Passamos a ter mais reuniões, mudamos o formato da reunião porque, antes, os pais diziam que só iam pra ouvir. Então, os pais começam a falar, a gente começa a ouvir mais as famílias, fazer rodas de conversa. Pegamos a reunião que era toda a escola e passamos a fazer por turmas e com o envolvimento dos pais, gestores e parte da equipe pedagógica da escola. (Lúcia Cortez)

A gente ficou parceiro da escola. Hoje, tem até um grupo que tem outras professoras, outras mães. É um contato muito bom, que aproxima famílias e, principalmente, faz a gente se sentir importante na escola. Os pais vinham só pra reunião, mas hoje não... A gente vem pra escola e tem vontade de ficar, de ajudar, interagir, porque realmente tem essa visão de trazer toda a comunidade. Não vêm só os pais dos alunos, vem convidado, vem estrangeiro, nossa... É muito legal! (Grupo focal com famílias)



Dentre as mudanças promovidas pela equipe, algumas se deram nos processos de rotina, como a extinção das filas, exigidas para entrada na sala de aula e ida ao recreio, e a substituição do antigo sinal que marcava o início e a transição das aulas. Essas pequenas e simples modificações tiveram impactos relevantes na percepção dos estudantes e suas famílias em relação ao ambiente escolar.

A primeira coisa que eu gostei [foi] quando falaram que os alunos poderiam falar o que poderia mudar na escola. Porque, antes, tinha várias coisas que eu pensava na minha mente pra mudar: tipo, o recreio sem os alunos irem em fila. Aí tudo o que eu imaginei aconteceu porque temos a nossa assembleia, que os alunos têm o direito de falar o que querem que mude na escola, o que não está acontecendo de bem... é disso que eu gosto. (Grupo focal com estudantes do 5º ano)

Antigamente era tudo mecânico, a gente chegava, formava uma fila em frente à escada, um atrás do outro, uma fila indiana que nunca era indiana. Você imagina, do 1° ao 5° ano, todo mundo ali juntinho e um atrás do outro? Era um atrás do outro e cantavam umas músicas, era tudo meio automático: chegou, parou ali, ficou, cantou e “bom dia”. A professora subia e os alunos iam atrás, como se fosse a patinha e os patinhos... Agora não, eles chegam, sentam, um vai lá atrás tomar café, outro volta, ficam aqui na frente brincando ou pegam os brinquedos dentro da caixa ou leitura. E, quando toca a música, cada um vai pra sua sala sem professor estar guiando, eles vão sozinhos. (Grupo focal com famílias)

Outras decisões envolveram também a troca do mobiliário das salas, que passaram a ter mesas redondas e não carteiras enfileiradas, com o objetivo de tirar o foco da lousa e colocar os estudantes na centralidade da aula. A ideia, com essa substituição, era de que, assim, o professor passasse a exercer mais o papel de mediador, circulando entre as mesas e conversando com os estudantes, de modo a orientar a construção do conhecimento a partir da convivência entre eles.

Uma das coisas principais da nossa escola é que a gente trabalha em equipe. Em cada mesa é colocado um colega com dificuldade, um problema, e a mesa se responsabiliza por ajudar essa pessoa. (Sahel Nunes Sena, estudante do 5° ano que apresentou a escola)

A gente possui essas mesas porque a escola pensou que a gente poderia colaborar mais fazendo assim com os amigos, com a mesa redonda. Porque antes eram carteiras, aquelas mesas que tem do lado pra apoiar o braço. Não podia conversar, nem nada do tipo. Era regra, aqui era bastante regra mesmo. Mas foi mudando porque entrou o CEFA. O pai da Vitória trabalha lá, ele colabora no CEFA, então ele nos ajudou a trazer as mesas, trazer a empatia com o colega. (Grupo focal com estudantes do 5° ano)

A inovação nas práticas foi acompanhada pela criação de estratégias e dispositivos para promover a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar: passaram a realizar a assembleia dos estudantes, abriram espaço para as famílias na rotina da escola, convidando-as para participar das aulas, criando projetos para que os responsáveis pudessem contribuir com seus conhecimentos e fortalecendo o Conselho Escolar. Além disso, foi desenvolvido um programa de tutoria, que atende a todos os segmentos da escola e tem como objetivo fortalecer vínculos, criando processos de escuta e compartilhamento de responsabilidades de uns com os outros e com a preservação e melhoria da escola.

A questão dos tutores é assim: cada aluno escolhe o seu tutor no início do ano. O tutor é qualquer pessoa da escola ou desse comitê que conhece o aluno e ajuda ele em problemas, em diversas coisas.

(Sahel Nunes Sena)

Cada criança se identifica com alguma pessoa pra se abrir, pra conversar. Tem coisas que a gente escutou das crianças que elas não contam pros pais, não contam pros professores. E a gente acaba dando um pouco de psicologia com aquela criança. (Grupo focal com famílias)

Nós temos dois tipos de tutorias: a tutoria com os alunos, que os pais são tutores, tem pessoas da comunidade e funcionários, e tem a tutoria com os funcionários, onde cada funcionário tem o seu tutor, que são convidados externos e profissionais da educação que vêm dar esse acompanhamento aos funcionários da escola. Temos tutores que são pais também e temos tutores que são da universidade, pais da universidade, [além dos] tutores da secretaria de educação... Então, tem essas duas tutorias que funcionam na Escola Waldir Garcia. (...) E cada tutor tem uma responsabilidade com seu grupo de tutorados. Aí a gente forma os grupos de responsabilidades, que são os cuidados com a escola. (...) As nossas tutorias têm o objetivo de conhecer as crianças e poder estabelecer uma relação de amizade, de confiança, de acompanhamento... (Lúcia Cortez)

Outro aspecto importante da EM Waldir Garcia é a abertura para a diversidade. A concepção de educação integral, que considera o indivíduo em todas as dimensões e na sua relação com o contexto social, vem permitindo a integração de todos os estudantes, respeitando e valorizando suas diferenças. Em função de crises recentes, a cidade de Manaus vem recebendo muitos imigrantes de países como Haiti e Venezuela e a escola tem promovido um forte trabalho de inclusão, acolhendo as crianças e integrando suas famílias, seus saberes e valores culturais ao processo pedagógico.





Nós temos principalmente autistas, mas essa sala é mais utilizada mesmo pelos alunos estrangeiros porque eles chegam na escola sem saber nada de português e aqui eles aprendem com jogos educativos e máquinas. (...) É o que a escola mais trabalha, a inclusão. Na sala, não importa qual seja o problema, ele é daquela sala, ele estuda junto, ele tem a sua mesa, a sua equipe. Todo mundo da equipe ajuda ele a conseguir chegar num ponto melhor. (Sahel Nunes Sena)

Nos três anos de experimentação desse novo modo de gestão (2015-2018), o abandono escolar foi zerado. As práticas democráticas ampliaram a participação, sobretudo das famílias e dos estudantes, mas também dos funcionários e da comunidade onde a escola está localizada, e a sensação de pertencimento, confiança e reconhecimento do valor da contribuição de cada um alterou o cenário encontrado pela gestora em 2005.

Além da confiança, pra mim, o que faz muita diferença quando eu penso como as coisas acontecem aqui é a questão do convite, da porta aberta, assim: ver que “a gente quer que você venha”, “a gente precisa de você”, não é só um “olha, você pode ver, fica tranquilo”. Não. “Você faz parte disso”, isso é muito legal. (Grupo focal com famílias)

Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner

Local: Manaus/AM

Endereço: Avenida Professora Cacilda Pedrosa, 600, Aldeia SOS. CEP – 69043-340

Dados gerais: CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, escola pública que atende a 322 crianças de 3 a 6 anos em tempo parcial.

Prêmios e reconhecimentos: Em 2017, como reconhecimento de suas práticas pedagógicas, a equipe foi convidada a participar de uma formação em Reggio Emilia, província italiana referência mundial na educação da primeira infância. Em 2018 recebeu o selo do programa “Escolas Transformadoras”, desenvolvido pela Ashoka em parceria com o Instituto Alana.



<https://cmeihermanngmeinermanaus.blogspot.com/>

Entrevistas realizadas: Zilene Trovão (diretora), Ane Iolanda Maria Martins, Maria Laise de Almeida Maia, Alice Vieira da Costa (responsáveis) e Lucianny Thais Freire Mathias (estagiária)

Quem são e o que fazem

Situado em uma área periférica da cidade de Manaus, o Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner compartilha com a organização social Aldeias Infantis SOS o espaço de um terreno amplo e arborizado, e suas salas de aula são “casinhas coloridas”, que destoam do formato de uma escola convencional. A unidade atende moradores de até nove bairros diferentes e também às crianças em situação de acolhimento da Aldeias SOS, que têm prioridade na matrícula. Há cinco anos à frente da gestão, a diretora Zilene Trovão vem conduzindo, junto à sua equipe, uma grande mudança na proposta pedagógica da escola.

Assim que assumiu a direção da unidade, Zilene relata ter estranhado que a escola tivesse como meta alfabetizar as crianças antes dos cinco anos de idade. Segundo ela, a metodologia de alfabetização estava pautada em um sistema de apostilamento e as crianças per-





maneciam quatro horas em sala, sendo ocupadas com atividades voltadas para aquele fim e tendo apenas 15 minutos de recreio. Em 2015, com o início das articulações entre o Coletivo Escola Família do Amazonas (CEFA) e a Secretaria Municipal de Educação (Semed), Zilene e a equipe pedagógica viram na parceria com o Coletivo uma oportunidade para aprofundar seus conhecimentos e promover as mudanças que desejavam. Naquele ano, a diretora e as professoras tinham iniciado uma formação à distância sobre escolas democráticas e a criação do GT de Educação Integral pela parceria CEFA/Semed se constituiu como um forte apoio para Zilene sentir segurança no processo de transição que sua equipe estava iniciando.

No final de 2015, a Ana [Bocchini] veio visitar a escola com as pessoas que se identificaram com o coletivo de pais, o CEFA, e conversou com a gente sobre educação integral, apresentou o projeto que eles iam propor à Semed. Foi o primeiro contato que nós tivemos com o CEFA. Eles estavam buscando uma escola pública, que não era só pros filhos deles – porque eles poderiam ter criado uma escola, né? –, mas sim pra cidade, pra Manaus. Então começamos a estudar sobre educação integral e escola democrática. A gente sabia por alto [o que era] educação integral, mas confundindo com tempo integral, e [sobre] escola democrática mais sobre a Escola da Ponte... era bem superficial. (...) Eles se disponibilizaram a nos ajudar e aí apoiaram nessa questão do estudo. A Ana era pedagoga, matriculou a filha dela aqui também no maternal. Então nós começamos a nos estruturar e tivemos esse apoio muito grande do CEFA. E de uns tempos pra cá, quando o projeto chegou na Semed, eles criaram um grupo de trabalho que toda terça funcionava para construir a proposta de educação integral pro fundamental. Nós não éramos [do grupo], mas eu estava toda terça lá porque eu aprendia muito. (Zilene Trovão, diretora)

Foi ao longo de 2016 que a equipe empreendeu a revisão do projeto político pedagógico (PPP), buscando inovar suas práticas e substituir o modelo tradicional de ensino que vigorava na escola. A parceria com o CEFA e a participação da diretora no GT de educação integral subsidiaram o processo de grande reflexão iniciado pela gestora junto às professoras, fazendo com que a nova proposta pedagógica fosse orientada pela concepção de educação democrática e pelos princípios da educação integral.

Pra mim, o ano passado foi primordial porque foi o primeiro ano do meu filho aqui na escola. Então foi uma grande novidade essa metodologia de ensino, de deixar as crianças brincarem ao ar livre, não prenderem dentro de sala, aquela educação tradicional de só cópia e tarefa pra casa... Eu fiquei surpresa, maravilhada, pesquisei em sobre, eles deram referência da educação da Finlândia e eu pesquisei. (Grupo focal com famílias)

É uma liberdade. Uma liberdade que eles têm e que eles sabem exercer, usufruir, porque tu vê como que aqui o espaço é amplo e não tem nada fechado, não. (Grupo focal com famílias)



Dentre as mudanças nas práticas pedagógicas, o uso do espaço arborizado e amplo foi incorporado ao cotidiano das aulas, assim como o tempo do recreio foi ampliado. As apostilas utilizadas anteriormente para a alfabetização foram abolidas e as atividades deixaram de ter direcionamento excessivo por parte das professoras, criando uma abertura para que o processo pedagógico passasse a ser desenvolvido a partir dos interesses das crianças.

No lugar do sistema de apostilamento, a gente entrou com as mesas diversificadas. A mesa pode ser lá no chão, no canto... Se numa mesa tem papel A4, giz de cera, em outras tem quebra-cabeça, lego, folha, graveto, semente, pedra... Eles vão brincar, pesquisar as linhas, as folhas, vários tipos de gravura e grafismos, os aspectos experienciais também. (...) Essa cultura do ateliê, a gente tá implementando. O trabalho com os espaços de aprendizagem substituiu o apostilamento e, lá em cima, como não tem tantas árvores, fizemos dentro das salas os espaços de "faz de conta". (Zilene Trovão)

Essa liberdade deixou o aprendizado mais prazeroso. (Grupo focal com famílias)

As inovações também vêm se dando em relação aos processos democráticos, visando ampliar a participação das crianças e das famílias nas instâncias de decisão da escola. Se a metodologia das mesas diversificadas orienta o processo de aprendizagem a partir da mobilização do interesse das crianças, as rodas de conversa e as assembleias permitem o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo infantil. Nesses espaços, os estudantes encontram oportunidade de exercitar as habilidades de fala e escuta, uma vez que precisam tomar decisões e criar consensos em relação às questões que surgem na escola. De acordo com Zilene, a experiência da EM Prof. Waldir Garcia serviu como inspiração para as transformações que a equipe queria promover na escola:

Quando eu vi a assembleia no Waldir Garcia, eu fiquei encantada, então a gente tentava adaptar aqui. Quando eu pesquisava, não achava muita coisa pra educação infantil, era bem pouco. Nós fomos estudando, adaptando ... (Zilene Trovão)

Uma das estratégias desenvolvidas pela equipe foi a criação dos diretores mirins, que são eleitos em sala e têm como responsabilidade articular as necessidades da turma com a direção da escola. Os diálogos entre os estudantes de cada turma são feitos nas rodas de conversa e os diretores mirins têm reuniões regulares com a diretora para tratar dos temas surgidos nesses momentos. As assembleias acontecem quinzenalmente e reúnem os estudantes de todas as turmas para debaterem questões do cotidiano e situações de maior complexidade, como a organização de eventos, por exemplo.

É como se eles fossem representantes de sala: é escolhido um diretor e uma diretora, um casal, e eles vão representar essa sala e, nas assembleias, eles que tomam a voz, fazem a assembleia na unidade. Quando tem a assembleia geral, vão com toda a pauta do que eles decidiram, como, por exemplo, teve uma assembleia pro dia do aniversário da escola, então eles decidiram o que os pais iriam trazer de comida, o que iria ter de brincadeira, o que eles iriam apresentar. (Grupo focal com famílias)



Eu conversando com minha amiga que é professora de escola particular, ela disse: “mas essa escola que o João estuda as crianças é que mandam”. Eu disse: “sim!” [risos]. E completei: “eles não mandam, eles têm autoridade, eles são representantes de sala, entendeu?” (Grupo focal com famílias)



O movimento de abertura para a participação das famílias está em processo de expansão, porém, mesmo esse esforço inicial já vem alterando a percepção em relação ao acolhimento e a sensação de pertencimento é bastante presente entre as mães entrevistadas. Há um investimento da gestão na comunicação com as famílias, no sentido de apresentar os fundamentos da proposta pedagógica e também no estreitamento dos vínculos entre escola e família a partir da mobilização das próprias crianças, que produzem vídeos e mensagens convidando seus responsáveis a participarem das ações desenvolvidas.

Nós fazemos uma campanha uma semana antes, as crianças gravam um vídeo convidando os pais, é meio que apelo mesmo, eles fazem cartazes... As crianças são envolvidas para falar que os pais não faltem, “eu quero que você esteja lá”, a gente incentiva e vai falando pra eles, mais ou menos treinando e instigando a chegar em casa e falar. A gente não faz mais dia dos pais, dia das mães, é dia da família. E isso aproximou muito a escola. (Zilene Trovão)

Toda atividade que eles fazem, chamam os pais pra participar. Por exemplo, o dia da família, cantiga de roda, atividades que eles precisam arrecadar dinheiro pra alugar algo... Nós sempre estamos à disposição. Esse ano fizeram rifa porque elas precisavam viajar pra Itália, então nós também ajudamos com alguns utensílios pra premiação. Nós estamos sempre participando porque é isso que nós queremos, queremos que nossos filhos sintam que nós estamos ali, ajudando não só dentro de casa, mas também na escola. E eu sou estudante de pedagogia, então é uma educação inovadora que eu estou adotando e acho primordial escola e família andarem juntas. (Grupo focal com famílias)

Depois da educação integral, nós demos uma abertura muito grande porque elas não passavam do portão. E os pais não queriam muito não, era deixar e ir. Então, começamos a conversar com eles no corpo a corpo. Eu chamava muito os pais porque eles estavam muito distantes; das crianças que eram muito faltosas, eu comecei a ficar mais próxima e os professores também. E toda sala tem um whatsapp com eles e conversamos muito porque não tem essa aproximação da comunidade – por isso é que a gente pega eles na entrada e na saída. E para o planejamento participativo, sempre convidamos um pai e uma criança. (Zilene Trovão)

A viagem para a Itália foi um desdobramento das transformações que a equipe vem engendrando. Em 2016, após a apresentação da experiência da escola feita pelo CEFA em um seminário, a equipe pedagógica recebeu o convite para participar de uma formação e conhecer a experiência da província de Reggio Emilia, local de referência mundial para o trabalho com a primeira infância. A implantação do novo modelo de educação infantil vem despertando também o interesse de pesquisadores e estudantes universitários e a escola já vem sendo procurada por estagiários da área.

Eu fiz estágio 1 aqui e tô fazendo estágio 3, de gestão. No estágio 1, eu fiquei apaixonada por essa escola. Foi um amor à primeira vista porque é totalmente diferente daquilo que nós vivenciamos. Porque nós somos escolarizadas numa escola tradicional, onde a gente só tinha que ouvir, nunca nós éramos escutados, a gente nunca aprendeu a escutar. Aqui, eu fiquei apaixonada quando foi o aniversário da escola: fizeram uma assembleia e foram as crianças que escolheram o que elas queriam comer, qual seria a decoração da escola, e foram elas que decoraram a escola e ainda fizeram bonequinhos de argila. Eu achei incrível que a diretora disse que tinha um dinheiro aqui na escola e tinha que pagar uma conta, e as crianças decidiram na assembleia que queriam um pula-pula, mas na verdade não tinha dinheiro pro pula-pula. Aí uma diretora mirim pegou e falou “mas o dinheiro não é nosso? Por que não pode ter o pula-pula se o dinheiro é nosso?” Então a diretora foi e alugou o pula-pula. E eu acho incrível o protagonismo da criança e a autonomia que ela tem nessa escola. As professoras sabem escutar as crianças e também a relação de todos aqui: professor-aluno, professor-gestão. (Lucianny Mathias, estagiária de pedagogia da UFAM)



Mesmo com pouco tempo de implementação das mudanças na gestão e nas práticas pedagógicas, os resultados vêm sendo bastante expressivos. Os índices de infrequência e evasão diminuíram, estudantes e famílias estão mais envolvidos e felizes e a equipe pedagógica está mais mobilizada para o processo de ensino-aprendizagem, que agora abre espaço para o desenvolvimento de um trabalho mais autoral por parte das professoras. Na visão da diretora, a concepção de educação integral e democrática, além de ter transformado o modo de compreender a educação, provocou também uma profunda mudança de ordem pessoal:

Eu falo que a educação integral transforma a vida. E não é só na escola, é nossa vida também. E assim nós percebemos que, principalmente pro professor, pra mim, isso trouxe mais qualidade de vida, mais valorização para as crianças, nós olhamos as crianças com outro olhar. (...) Quando estamos no planejamento, é a principal coisa que a gente vê: isso estimulou as professoras a querer trabalhar mais porque elas viram que as crianças se acalmaram muito quando começaram a sair e a ter muita atividade. (...) E a primeira coisa que mudou em nós foi que a gente só vivia reclamando, reclamava de tudo... “Ah, esse prefeito não ajuda, esse presidente, esse Brasil”... “Ah, não trabalhamos por causa disso, a nossa escola tá assim, a gente não faz porque ganha pouco, etc”... E hoje não nos preocupamos com isso. Claro que tem que ter responsabilidade da prefeitura sim, do sistema público, mas a gente não se prende mais ou justifica não querer trabalhar... Ainda estamos nesse processo de entender mesmo, mas, hoje, o que vir é bom e não vamos ficar de braços cruzados. (Zilene Trovão)

O trabalho desenvolvido nos últimos dois anos, além do convite para a formação na Itália em 2017, fez com que a escola recebesse o selo do programa “Escolas Transformadoras” em 2018. Para a equipe, esse reconhecimento fortalece o trabalho coletivo e, além de confirmar que estão fazendo boas escolhas, serve também como grande incentivo para que sigam rumo à consolidação das mudanças iniciadas.

Nossas aprendizagens: como promover a participação



Na maioria das escolas que eu estudei, os pais não colaboravam. Eles não vinham participar, não se divertiam com as crianças, não sabiam o que elas estavam aprendendo na sala - porque o importante não é só participar e mudar a escola, mas também saber o que a escola tá passando pra criança.
(Grupo focal com estudantes do 5º ano, EM Prof. Waldir Garcia)

Em *A participação da família na escola: muito além do dever de casa*, destacamos a criação de estratégias que ampliem as possibilidades de participação dos responsáveis nas escolas como sendo o maior desafio para as equipes escolares, que, a partir das reflexões propostas ao longo do primeiro capítulo, deveriam considerar: a) os fatores socioeconômicos que tendem a perpetuar as desigualdades ao longo das gerações; b) os conhecimentos e experiências das famílias como tão importantes quanto o saber acadêmico para o desenvolvimento integral dos estudantes; e c) as diferentes dimensões escolares para integração desses saberes, seja para contribuir com as práticas pedagógicas, seja para apoiar a tomada de decisões diversas, inclusive as relativas ao uso de recursos ou ao encaminhamento de questões administrativas, por exemplo.

A partir das trocas realizadas durante as entrevistas com os integrantes das comunidades escolares visitadas, organizamos os elementos trazidos pelos relatos de suas experiências nesta seção, nomeada “Nossas aprendizagens: como promover a participação”. Aqui, procuramos evidenciar princípios e estratégias comuns entre as ações selecionadas na expectativa de contribuir para que instituições e profissionais da área de Educação tenham, neste documento, um ponto de partida para desenvolver propostas que potencializem a participação das famílias na escola.

Estar em contato com essas pessoas, que generosamente compartilharam conosco suas percepções, reflexões e modos de fazer, foi uma grande oportunidade de renovar esperanças e seguir acreditando na possibilidade de criação de ambientes escolares e projetos pedagógicos construídos por muitas vozes e mãos. Com base nas falas dos entrevistados, foi possível confirmar nossa concepção de que é fundamental a liderança dos níveis de gestão - tanto no âmbito das secretarias de educação, quanto no âmbito das unidades escolares - para que o processo de aproximação das famílias seja iniciado e sua participação efetivada no ambiente escolar.

Poder ouvir os próprios familiares e estudantes contarem suas histórias de participação ativa corroborou nossa defesa de que a construção coletiva é o melhor caminho para o exercício da cidadania. Adiante, compartilharemos os principais aspectos do que chamamos de **nossas aprendizagens**: modos de fazer que, mesmo sendo peculiares e específicos de cada contexto visitado, podem ser organizados como princípios norteadores para práticas participativas.

Nessas trocas, aprendemos que **todas as famílias têm conhecimentos e podem contribuir** com o ambiente escolar, tanto no âmbito pedagógico, quanto administrativo, enriquecendo o repertório de práticas e contribuindo para a construção de um clima positivo nas relações. Aprendemos também que, quando os diversos saberes são valorizados e incorporados às práticas escolares, **a participação mobiliza e contagia**, fazendo com que os variados segmentos da comunidade escolar sintam-se pertencentes e corresponsáveis pelo processo educativo. O estímulo à participação cria um ambiente onde **todos aprendem continuamente**, já que a convivência e, conseqüentemente, as trocas são ampliadas. Compreendemos, igualmente, que a valorização da família como aliada da educação se dá pelo uso de **dispositivos de participação** que estimulam e asseguram a fala e a escuta. E, articulando todas essas aprendizagens, identificamos o **valor da gestão**, de uma liderança que acredita na importância da participação de todos e, assim, consegue agregar outros atores nesse processo.

Todas as famílias têm conhecimentos e podem contribuir



A nossa presença, hoje, na escola é mais frequente. Ano passado, a professora convidou a gente pra ajudar a fazer um momento literar, um sarau aqui na escola. Convidaram a gente pra fazer a dinâmica e foi boa, contamos história, cantamos com as crianças, turma por turma. (Grupo focal com famílias, EM Prof. Waldir Garcia)

Uma característica comum entre as instituições entrevistadas foi a promoção de mudanças no intuito de trazer a família para uma participação maior, conseguindo agregar seus diferentes saberes no cotidiano das escolas. De modo geral, a relação entre as equipes pedagógicas e os responsáveis se constitui pelo viés mais informativo e voltado para o acompanhamento individual do aluno, a partir do qual a escola comunica a família sobre o desempenho escolar do estudante e as decisões tomadas internamente. No entanto, quando se tem como objetivo promover a participação efetiva, torna-se necessário revisar práticas que acabam por atribuir às famílias uma posição de passividade na relação, que fazem com que se sintam meros espectadores do desenvolvimento escolar de seus filhos.



Essa questão da família que não chega é multifacetada e muito complexa. Ela também não chega, muitas vezes, por entender que o seu conhecimento não é válido dentro da escola, não é credibilizado. E, muitas vezes, o conhecimento dessas famílias entra em choque. O modo de viver, o modo de experienciar a vida, enfim, de estar no mundo, entra em choque com o saber especializado de dentro da escola. (Ceane Simões, integrante do CEFA)

Nessas escolas, a identificação das possibilidades de contribuição vem da conversa que ocorre no cotidiano com as crianças e com as famílias, criando a chance de inseri-las no processo educativo. Isso não deve ser determinado a priori, de modo que perguntar às famílias como elas gostariam de contribuir, o que gostam e o que sabem fazer pode ser um primeiro e importante passo para promover a abertura para essa participação.



Essa participação, primeiro, foi mais se aproximar, não era participar, assistir aula, era mais ficar por perto, ver o que ele fazia. Aí, de repente, a professora foi conversando, foi sondando e descobrindo o que a gente faz na vida, o que aprendeu. Eu canto, danço, a gente já tinha feito teatro, faz apresentações nos arraiás... A gente vai sendo pego pra fazer as coisas, vai acontecendo. (Grupo focal com famílias, EM Prof. Waldir Garcia)



A gente vai criando um vínculo e entendendo os desejos, os interesses, vai costurando isso e conversa com a mãe, com o pai. Ano passado foi assim: um estava falando muito de origami e os demais estavam falando sobre Pokemon. Daí, a gente foi fazer um projeto sobre o Japão. (Adriana Pereira, educadora da Vivendo e Aprendendo)

Conhecimentos artísticos (música, poesia, contação de histórias, confecção de instrumentos musicais com material reciclado), saberes relacionados aos seus ofícios (artesanato, construção civil, bancário, tecnologias), todos podem ser igualmente valorizados e aproveitados no cotidiano escolar. Para os familiares, a possibilidade de contribuir com seus saberes fortalece os laços com a escola porque percebem que ela está aberta para uma participação que não valoriza apenas o saber acadêmico.



Qualquer pai, independente da origem socioeconômica, tem conhecimentos, tem uma prática social que pode ser respeitada e incorporada dentro da escola. (Ceane Simões, integrante do CEFA)



Eu acho que uma outra coisa que a gente poderia investir é isso: valorizar os talentos que tem aqui. Isso também ajuda muito as pessoas a não se sentirem culpadas de não estarem presentes, mas poderem dar o que tem de melhor, ou o que tem de possibilidade. É uma coisa que eu acho que ajuda nessa construção da relação família-escola. Mapear esses talentos e aproveitar eles no momento em que você precisa ajuda as pessoas a criarem um vínculo, a se sentirem pertencentes ao processo, a ajudarem pra que o processo se construa e fortalecer essa relação. (Daniela Miranda, mãe associada da Vivendo e Aprendendo)



Se um pai quer vir aqui na escola, tem total liberdade, eu até já presenciei, tipo “hoje eu quero ir na escola contar uma história, compartilhar um saber com a turma”. No ano passado, a professora também era muito aberta ao pai que queria ensinar um instrumento, ele podia vir que a escola estava de portas abertas. (Lucianny Mathias, estagiária de pedagogia da UFAM)

A criação de projetos voltados para a participação das famílias é uma importante estratégia de articulação entre os saberes dos responsáveis e o processo pedagógico. Na EM Prof. Waldir Garcia, o projeto “Temperos do Saber” foi concebido com o objetivo de integrar os conhecimentos das famílias aos conteúdos escolares previstos no planejamento pedagógico. Periodicamente, as famílias são convidadas a compartilharem receitas culinárias que tenham relação com seu local de origem e, a partir dessa receita, as crianças vão à feira comprar os ingredientes, o que permite explorarem o território onde vivem ou estudam, conhecerem os alimentos, seus preços e medidas necessárias para o preparo do prato escolhido. Durante o preparo, o responsável, mãe ou pai que está conduzindo o processo, conta a história da receita e do local de onde vem, apresentando a importância daquele prato para a região e seus moradores.

Convidar para participar de uma aula, para dar sugestões de melhoria na escola, ouvir ideias para eventos, passeios ou dialogar sobre temas que atraiam os estudantes são pequenas e simples ações que demonstram o interesse pela presença da família e indicam confiança, por parte da equipe escolar, na capacidade dos responsáveis de contribuírem com o ambiente em que seus filhos estudam. Além disso, a partir dos relatos ficou evidente que, com as famílias mais presentes no ambiente escolar, as equipes passaram a conhecer melhor as realidades dos estudantes, o que contribuiu para o desenvolvimento de ações que fizessem mais sentido para eles. O conhecimento específico das famílias sobre os interesses das crianças faz com que se torne mais fácil para as equipes escolares mobilizar os estudantes para a aprendizagem.



A gente ganha muito na aprendizagem das crianças, no desenvolvimento, na alegria, no próprio processo, na aprendizagem deles. . . E a criança se sente muito feliz de ver o pai e a mãe na escola. (Lúcia Cortez, diretora da EM Prof. Waldir Garcia)



Aqui na escola a gente vê muito os pais participando das associações, contribuindo de várias formas. Às vezes tem pai que não tem tempo pra vir, ele manda por email o que pode ser melhorado, sabe? Então, pelo menos eu vejo as crianças muito felizes e a gente percebe que é um trabalho junto dos professores com as famílias e de todos que estão aqui. (Fernanda Alves, mãe de ex-aluna e funcionária associada da Vivendo e Aprendendo)

Nessas escolas, além das trocas cotidianas, **há também a oportunidade de contribuição em espaços formais de debate, com a consolidação da participação dos responsáveis nos Conselhos Escolares**, nos quais são tomadas decisões importantes em relação às questões administrativas, como o uso de recursos das escolas, por exemplo, e também relativas às questões pedagógicas, como a elaboração de planejamentos, eventos e discussão do Projeto Político Pedagógico. Com isso, questões que levariam tempo para serem solucionadas podem ser facilmente resolvidas quando existem mais pessoas comprometidas com a busca de alternativas.



Você falou a palavra certa – confiança. É saber que, se eu quiser subir, eu vou lá e vou dizer: “vou subir pra chamar meu filho, eu quero ver o que está acontecendo”. Se eu quiser vir na assembleia, eu não posso interferir porque é um momento deles, mas, se eu quiser vir, eu posso vir, se eu quiser conversar com o professor, eu posso conversar. Se eu quiser ajudar a decidir, é feita uma reunião e todos os pais votam. A última foi a do Conselho, quem deve sair do Conselho e por quê. Decisão sobre os fundos, todos os pais decidem, tudo votado. (Grupo focal com famílias, EM Prof. Waldir Garcia)



E não é aquela participação que a gente quer dizer como tem que ser feito. Pelo contrário. Há um respeito, há uma confiança na escola. Diz como eu posso ajudar, que eu ajudo, que eu participo. E é muito gostoso poder fazer isso. Em outras escolas, nós encontramos portas fechadas. Já aqui, vemos a abertura porque eles entendem não que a gente vai trazer a solução, mas que a gente vai ajudar a trazer essa solução. Eles perceberam que essa abertura é interessante. (Grupo focal com famílias, EM Prof. Waldir Garcia)

A chave para que **todas as famílias possam contribuir com seus conhecimentos** está na abertura e na escuta das equipes escolares, a partir de uma mudança na concepção da família como cliente ou usuária - e da escola como prestadora de um serviço - para uma compreensão dessa relação como uma parceira em prol da construção coletiva de um projeto pedagógico que seja inclusivo, plural e integrado aos diferentes saberes do território.

A participação mobiliza e contagia

A abertura para a participação das famílias por meio da **criação de estratégias que ampliam a escuta e a atuação no espaço escolar** produz um efeito contagiante. Durante as entrevistas, estudantes e responsáveis demonstraram que, quanto mais sua participação é valorizada, mais mobilizados eles se sentem para estar na escola. Além disso, quando as famílias percebem a participação de outras que já estejam contribuindo com a escola a partir de seus conhecimentos, acabam se sentindo motivadas a participar também.



E toda atividade que eles fazem, chamam os pais pra participar – o dia da família, cantiga de roda, atividades que eles precisam arrecadar dinheiro pra alugar algo... Nós sempre estamos à disposição, participando porque é isso que nós queremos, que nossos filhos sintam que nós estamos ali ajudando, não só dentro de casa, mas também na escola. (Grupo focal com famílias, CMEI Hermann Gmeiner)



Quando a gente começa a ver eles participando, percebe que as outras pessoas vão se oferecendo. Isso foi importante porque eles deram exemplo e começaram a envolver os outros pais. Os pais saíram nos procurando: “Diretora, eu gostaria de ajudar, como eu posso ajudar?” (Lúcia Cortez, diretora do EM Prof. Waldir Garcia)



Eu me perguntava muito por que essa necessidade de interagir com a escola e o que isso pode representar pras crianças. Eu acho que fica muito nítido observando não só pela Lia, mas pela questão do orgulho, do interesse – “meu pai se interessa pela minha escola”. Talvez, pensando numa escola tradicional, isso ficasse parecendo que só não era dada a oportunidade. (Grupo focal com famílias, EM Prof. Waldir Garcia)

No entanto, para que seja possível atender um maior número de famílias, é necessário que as equipes escolares promovam pequenas mudanças. Nesse sentido, a **flexibilização de algumas regras, como a delimitação de horários para entrar na escola ou para falar com a direção e professores**, permite que as famílias se sintam mais acolhidas, uma vez que, assim, são ampliadas as possibilidades para que elas participem da educação dos filhos estando presentes na escola sem horários preestabelecidos, necessidade de convites formais ou apenas em eventos pontuais como festas, reuniões ou entrega de boletins. **As famílias se sentem confortáveis na escola quando encontram o espaço aberto e percebem que sua presença não é um incômodo.**



Em nenhuma dessas escolas você vai encontrar o portão fechado, aquela imagem clássica que você passa na frente de uma escola às 11h30 da manhã e tem um monte de adulto esperando as crianças saírem. Lá não, você vai entrando. (Ceane Simões, integrante do CEFA)



A escola está sempre de portas abertas. Se o pai chegar e tocar o interfone lá fora, vai deixar o pai entrar. “Ah, eu posso assistir a aula do meu filho?” “Pode, pode subir. Alguém vai guiá-lo até lá.” “Professora, ele quer assistir uma aula, pode?” “Claro, pode sentar.” E isso acontece. Isso é que traz o acolhimento que a diretora Lucia faz conosco, é o acolhimento. Independe de raça, de cor, de credo, se você tá bem vestido, mal vestido, ela abraça e ela tá sempre pronta. (Grupo focal com famílias, EM Prof. Waldir Garcia)



Eu fico em dúvida de saber se a gente está aqui porque a Letícia gosta de estar aqui, ou se ela está feliz aqui porque a gente está feliz. (Daniela Miranda, mãe associada da Vivendo e Aprendendo)

Para os estudantes, do mesmo modo, **a percepção de que são escutados e que suas ideias têm importância** provoca mudanças muito significativas em suas relações com o ambiente escolar. De modo geral, eles demonstram se sentir mais envolvidos com os as práticas educativas à medida que encontram maiores possibilidades de interação com colegas, professores, funcionários e as próprias famílias.



Nossa escola era uma escola que não ouvia os alunos. Antes – porque eu estudei no 1º ano aqui –, a gente só fazia fila quando era na merenda e também a gente não era uma escola transformadora. Porque nossa escola é transformadora, né? (Grupo focal com estudantes do 5º ano, EM Prof. Waldir Garcia)



É muito incrível: as crianças aprendem culinária, elas têm muitos espaços diferentes, e aprendem diferente de outros lugares, sabe? E é muito mais feliz, de verdade. Todas as crianças que estudam aqui têm vontade de vir pra escola. E essa vontade faz muita diferença! Quando a gente vai crescendo, vai percebendo isso. É muito diferente você ter vontade de ir pra escola. (Marina Nenevê, ex-aluna da Associação Vivendo e Aprendendo)



Eu queria falar que quando chega o fim de semana, eu sinto muitas saudades. Um dia que eu passo fora da escola, eu sinto muita saudade. (Grupo focal com estudantes do 5º ano, EM Prof. Waldir Garcia)

As falas das famílias, dos estudantes e das equipes escolares nos permitem perceber a alegria que sentem em integrar **ambientes em que a escuta, o acolhimento e a valorização do outro constituem os pilares da convivência** e revelam a importância desses elementos para a criação de um clima escolar positivo, que faz com que se sintam muito mais motivados a estar na escola.

Um ambiente onde todos aprendem continuamente

A escola está transformando a gente.

As equipes pedagógicas das escolas entrevistadas afirmam que, para o engajamento em uma mudança pautada nas concepções de educação integral e gestão democrática **é fundamental o estabelecimento de uma rotina de estudos**. Manter um grupo de estudos que debata as questões encontradas no cotidiano da escola e que esteja comprometido com **a busca de alternativas para o aprimoramento de um processo em que o desenvolvimento integral dos estudantes tenha centralidade** é o que assegura o êxito dessa escolha.

Em uma proposta de educação integral, a aprendizagem é concebida considerando as variadas dimensões que constituem o indivíduo (Guará, 2009). No contexto das experiências visitadas, a perspectiva de desenvolver o sujeito em sua integralidade está articulada à concepção de gestão democrática, que se impõe como uma necessidade metodológica porque, dentre outros aspectos, **“é a expressão de um aprendizado de participação pautado pelo dissenso, pela convivência e pelo respeito às diferenças, em prol do estabelecimento de espaços de discussão e deliberação coletivos”** (Moraes; Oliveira; Dourado, 2011).



E a gente estuda, discute as situações, de que forma pode melhorar o percentual de aprendizagem... Mas conviver com outras pessoas que já vêm com outra cabeça, tu começa a se envolver... às vezes eu penso que, se cada uma for embora, como é que vai ficar? Então a gente tem que ter a preocupação de repassar o que aprendeu no coletivo pra outros que estão vindo. E é obrigação desse que tá vindo se informar em benefício dos alunos, aprender e se identificar. Se não se identifica, é melhor sair. (Grupo focal com equipe pedagógica da EM Prof. Waldir Garcia)



Eu falo pra elas: a gente tem que estar constantemente estudando e procurando melhorar. Não pode se acomodar porque senão a gente volta. (Zilene Trovão, diretora do CMEI Hermann Gmeiner)

É comum que alguns responsáveis e profissionais da educação sintam receio de que, fora do sistema convencional, as crianças não aprendam. O fato dos **estudantes ganharem mais liberdade para expressar o que pensam e desejam e a mudança de paradigma nos processos avaliativos**, que se volta para outros aspectos constitutivos do sujeito e não mais somente para a aferição da aprendizagem em seu viés cognitivo, pode provocar dúvidas em relação ao processo pedagógico.



Se você entende o trabalho da escola, o currículo da escola, como um conjunto de conteúdos que deve ser ensinado, você limita muito outras possibilidades de aprendizagem. E são várias as possibilidades de aprendizagem para além do conteúdo. Por exemplo, pra estar junto com os outros, ouvir o outro, numa roda de conversa, você tem que saber que tem a possibilidade de falar e de escutar, isso é um aprendizado muito importante nas relações. Então, esse medo de que as crianças não aprendam se limita a uma visão muito estreita de educação e de currículo. (Ceane Simões, integrante do CEFA)



A escola precisa ser democrática para as crianças. (...) Essa é uma grande questão pra gente. Filosoficamente. Um grande rumo. Um grande impulsionador. Para mim, particularmente, é um grande impulsionador da prática pedagógica. (Adriana Pereira, educadora associada da Vivendo e Aprendendo)

No entanto, a fala que abre essa seção - dita durante o grupo focal realizado com os responsáveis da EM Waldir Garcia - evidencia que as famílias também aprendem com essa mudança de perspectiva. Aprendem a agir e pensar coletivamente, aprendem a repensar a educação dos filhos, já que, no contexto dessas propostas, desde cedo as crianças aprendem a defender suas ideias com base em argumentos, fundamentando suas escolhas e questionando as orientações com as quais não concordam.



A gente foi criado, pelos nossos pais, pra obedecer, então tem esse conflito interno porque a gente quer que nosso filho obedeça. Mas ele pergunta “por que é que eu tenho que fazer assim?”, “você tem certeza?”, “mas será que se eu fizer desse jeito não vai ser melhor?”... Eles já têm o próprio pensamento deles de questionar, de querer saber se realmente aquilo é certo ou se tem que fazer porque você tá mandando. E aí a gente tem que repensar o “não”. A gente diz muito “não”. Mas por que esse “não”? (Grupo focal com famílias, EM Prof. Waldir Garcia)



E o que é mais bonito nisso é que eles estão descobrindo tudo. Pra você ter noção: é a primeira vez que a minha filha vai fazer algo na sala dela sozinha, que ela vai fazer o planejamento dela, que ela elaborou. Ela vai brincar de argila. Então ela vem, pega todo o material, prepara as mesas... é a primeira vez que ela exerce autonomia na escola. (Daniela Miranda, mãe associada da Vivendo e Aprendendo)



Até a música de entrada e saída é motivo de estudo. Da “Aquarela”, a gente já estudou sobre o Toquinho. Do “Sítio do pica-pau amarelo”, a gente já estudou Monteiro Lobato, e agora a gente tá vivendo o momento da festa junina e tem a da Copa... tudo tem um estudo. (Grupo focal com famílias, EM Prof. Waldir Garcia)

A articulação das concepções de educação integral e gestão democrática, além de incentivarem as crianças a se expressarem e desenvolverem sua autonomia, possibilitam a inclusão dos responsáveis no cotidiano escolar, fazendo com que compartilhem as experiências de aprendizagem junto aos seus filhos. E é nesse exercício de convivência, no qual é fundamental o respeito aos diferentes modos de ser, que muitos responsáveis encontram novos caminhos para se relacionarem com seus filhos, valorizando mais o diálogo e reconhecendo a capacidade das crianças de se posicionarem e manifestarem suas visões em relação aos contextos nos quais estão inseridas.



É escutar, escutar a todos, escutar as crianças, e isso é muito interessante porque remete a uma coisa que a escola acaba ensinando aos pais... justamente a escutar os nossos filhos. E aí vamos aprendendo o quanto e como a gente pode guiar, que não é no autoritarismo. Então, antes de escutar o aluno, a gente aprende a escutar a criança em casa e acho que isso é transformador porque também não vai dar pra escola fazer uma coisa e, em casa, a gente fazer outra, é tudo muito integrado. (Grupo focal com famílias, EM Prof. Waldir Garcia)



Como a gente valoriza muito a criança como um ser, a gente valoriza muito todos como seres, as crianças não vão te chamar de tia, elas sabem o seu nome, sabem o nome de todos os funcionários, todos os educadores. Quando uma criança um pouco maior tem alguma questão, eu vou falar: “mas voce já conversou com o fulano?”, já trabalhando com essa coisa da autonomia. Ela se sente segura pra falar com um adulto mais ou menos de igual pra igual, na medida do possível, e se coloca pra dialogar e trazer as suas questões. A gente trabalha muito essa questão da autonomia das crianças e, disso, vem também a questão da responsabilidade. (Eneida Lipai, mãe associada e membro da diretoria da Vivendo e Aprendendo)

Nessas escolas, as crianças encontram oportunidades de aprender estabelecendo relações com outros sujeitos, tendo como ponto de partida acordos e combinados. Aqui, o aspecto mais relevante é o de que as regras são construídas coletivamente, e não de cima para baixo. Desse modo, há combinados gerais e combinados específicos, definidos pelos grupos que se constituem seja nas salas de aula, rodas de conversa ou assembleias.



Nas assembleias, alguns argumentam, daí a gente faz tudo por voto: como e por que vai fazer as coisas. Todo mundo da escola participa, todas as séries misturadas, uns 200 alunos. A gente tem umas regras: a parte de pedir silêncio, não ficar gritando, que só vai aumentar o barulho... A gente simplesmente fica calado e levanta o dedo, o que faz com que fique com uma ordem um pouco melhor. Sempre dá certo! (Sahel Nunes Sena, estudante da EM Waldir Garcia)



Trazer as crianças para um espaço de decisão, para um espaço de negociação, de construção, de chegar e falar: “olha, o nosso combinado não está dando certo. O que a gente pode fazer sobre ele? Porque ninguém está gostando. A gente não está feliz.” E dialogar com as crianças. Às vezes, inicialmente, o combinado parece até uma coisa estapafúrdia. Mas é isso. Então tá colocado aqui, a gente vai trabalhar com isso, vai construir em cima do que as crianças estão trazendo. Esse pra mim é um grande ganho da construção democrática. A escola precisa ser democrática para as crianças. (Adriana Pereira, educadora associada da Vivendo e Aprendendo)

Nas diferentes iniciativas, **a convivência é um laboratório de cidadania para todos os envolvidos**. Assim, a constituição de espaços de estudo se torna um apoio fundamental para a consolidação das práticas democráticas e a promoção de uma educação integral, pois, se de um lado há o enriquecimento e a ampliação dos espaços de aprendizagem, por outro, há também o surgimento de novas questões decorrentes do próprio processo, o que solicita uma contínua reflexão e análise da prática. Nesse sentido, é essencial garantir que os diferentes segmentos da comunidade escolar se mantenham em constante formação, já que, assim, estarão continuamente ampliando seus repertórios e criando alternativas para a superação dos desafios encontrados quando se opta pela construção de um ambiente pedagógico que preze pela liberdade e participação efetiva de todos os atores envolvidos.

Os dispositivos de participação

Quando se pretende implementar uma proposta educacional orientada pelos princípios da gestão democrática e da educação integral, é necessário recorrer ao uso do que podemos nomear como dispositivos de participação. Como tem se revelado ao longo da pesquisa, a criação de novas estratégias e métodos é uma tarefa que demanda dedicação por parte das equipes escolares, considerando que, pelos diversos aspectos que perpassam a relação escola-família – também apontados no primeiro capítulo – a participação efetiva de famílias e estudantes não se dá espontaneamente. Nesse sentido, reafirma-se a responsabilidade dos gestores e profissionais das escolas em liderar esses processos, visando à criação de maiores oportunidades de atuação dos diversos atores da comunidade escolar.

Durante as visitas feitas às iniciativas selecionadas, foram mapeadas diferentes estratégias de promoção da participação de famílias, estudantes, professores e funcionários. Os recursos utilizados são variados e se aplicam a diferentes contextos, podendo ser articulados entre si, ou empregados especificamente, a depender dos objetivos almejados. A partir das entrevistas, foi possível identificar que cada escola utiliza a combinação de pelo menos três dos dispositivos mapeados:

- A** Assembleias
- B** Comissões
- C** Conselhos
- D** Mutirões
- E** Rodas de conversa
- F** Plenárias
- G** Tutoria

Assembleias

A origem do termo remonta à Grécia Antiga e está vinculado ao início da democracia como regime político. É, por excelência, o espaço destinado ao debate de questões coletivas. Nela, as pessoas se reúnem para analisar, discutir e decidir sobre determinados assuntos que sejam de interesse do grupo. Todas as iniciativas selecionadas fazem uso desse recurso como uma estratégia para o debate e a decisão sobre as questões consideradas importantes. Há assembleias específicas para os estudantes, em que eles decidem coletivamente, por meio do voto, as pautas que serão levadas para análise e discussão. Aos professores cabe a responsabilidade de mediação e orientação do processo. Os adultos também têm esses espaços garantidos para o debate. De modo geral, as assembleias são utilizadas para a análise de questões maiores, que envolvem o conjunto dos interessados – por exemplo, todos os estudantes da escola.



Eles criam as pautas, as enquetes, questionam os professores, a merenda, a didática que tá sendo dada na sala. Quando a gente olha, a gente estranha... eu nunca vi criança fazer isso. Tem uma lousa na sala, que fica lá na frente, e eles botam a pauta que querem pra assembleia. A pauta que é mais colocada lá é a que vai ser abordada. (Grupo focal com famílias, EM Prof. Waldir Garcia)

Comissões

A criação de comissões é um dispositivo muito utilizado para organizar pessoas que tenham interesse comum por um tema específico. São bastante eficientes quando se deseja abrir espaço para que questões importantes sejam encaminhadas, podendo envolver diversos atores da comunidade escolar. As comissões podem ser permanentes ou transitórias, de acordo com a necessidade do tema tratado.



A gente tem as instâncias que são estatutárias e tem as comissões que são mais fluidas, pois tem esse movimento de entrada e saída... As comissões que estão ganhando status de permanentes são as comissões de higiene e bem-estar, a de comunicação, e a gente tem a comissão do livro, da agrofloresta... A gente quer criar uma comissão esse ano pra captação de recursos, que é uma coisa muito importante agora no processo associativo, pensar outras formas de captação de recursos. (Eneida Lipai, mãe associada e membro da diretoria da Vivendo e Aprendendo)

Conselhos

Formado por grupos menores, geralmente os Conselhos contam com representantes de todos os segmentos envolvidos. No caso dos conselhos escolares, que são orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho. Este espaço deve ser constituído por representantes dos responsáveis, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola.

Os Conselhos podem ter funções deliberativas, consultivas ou mobilizadoras, de acordo com o objetivo para o qual foram criados. Inclusive, podem servir como uma instância anterior às Assembleias, preparando os trâmites necessários para a sua realização, tal como o convite a um especialista no tema que será debatido em assembleia, ou a pesquisa sobre um assunto com o objetivo de apoiar as discussões que serão realizadas.



A parte de gestão da escola é formada por instâncias. Então a gente tem uma diretoria, que é um conselho pedagógico, uma parte de recursos humanos e um conselho fiscal, que são instâncias eleitas. (Eneida Lipai, mãe associada e membro da diretoria da Vivendo e Aprendendo)



Se eu quiser ajudar a decidir, é feita uma reunião e todos os pais votam. A última foi a do Conselho, quem deve sair e por quê, e sobre o dinheiro, pra que será usado, decisão sobre os fundos. Todos os pais decidem. Tudo votado. (Grupo focal com famílias, EM Prof. Waldir Garcia)

Mutirões

Recurso muito conhecido e utilizado na sociedade brasileira, o mutirão é um trabalho que se faz coletivamente, geralmente quando se busca melhorias em alguma comunidade, ou como ajuda gratuita de um grupo para alguma situação individual específica. Originado do termo tupi, indica “ajuda” e “trabalho em comum”. Todas as iniciativas realizam ações coletivas para a melhoria das escolas. Nesses eventos, a comunidade escolar tem oportunidade de interagir e fortalecer laços a partir de um objetivo comum, para o qual cada participante contribui com suas habilidades e talentos. Geralmente, os dias de mutirão são também dias de festa e celebração, quando são feitos lanches ou almoços coletivos e, ao final do dia de trabalho, pode haver música, dança e brincadeiras.



O dia da família tem um tema que é o puxirum, uma palavra indígena que significa que, nas comunidades rurais, se eu tenho um roçado e você tem outro roçado também, eu vou te convidar pra me ajudar a plantar. Aí tu pode trazer uma comida, tua enxada... Quando for o teu, eu vou fazer a mesma coisa, é um sistema de colaboração. A escola vai oferecer alguma coisa e os pais também, mas eu não exijo deles. Aquele pai que quiser lavar um vidro, varrer, ou um pai que é eletricista, eu vou procurar se ele não tem alguma coisa. A gente vai fazer atividade, eu falo: ou então você pode colaborar de brincar com seus filhos. Onde é que vamos oferecer isso? Puxirum é esse sistema de colaboração que a gente quer. (Zilene Trovão, diretora do CMEI Hermann Gmeiner)



Aqui não tem o dia dos pais e dia das mães. No dia dos pais no ano passado, a diretora mandou chamar todos os pais pra ajudar na escola, tipo cortar o mato, ajudar as cozinheiras, a capinar, essas coisas. A gente fez isso e, como tem muitas pessoas que não moram com os pais nem com as mães, chamam os avós. Então eles participam e isso é muito legal! (Grupo focal com estudantes do 5º ano, EM Prof. Waldir Garcia)

Plenárias

Muito semelhante à assembleia, as plenárias são reuniões destinadas ao debate para deliberação de algum tema. Geralmente são realizadas nas turmas, em grupos menores, para decidirem sobre os combinados, regras e acordos que serão pactuados.



Até hoje eles me chamam nas salas para ajudar as crianças a fazer as plenárias.
(Sandra de Moura, Vivendo e Aprendendo)

Rodas de conversa

Adotadas em todas as escolas visitadas, a roda de conversa é um recurso muito eficiente para integrar famílias, estudantes e todos os demais segmentos da comunidade escolar. Considerando que alguns responsáveis podem não se sentir confortáveis com o registro escrito, a realização das rodas de conversa pode ser uma ferramenta para promover a escuta das famílias.

As rodas de conversa fortalecem as trocas e a convivência e, para as equipes escolares, essa estratégia pode ser utilizada nas discussões sobre o Planejamento Político Pedagógico, para as decisões sobre eventos e outros encaminhamentos da escola, podendo ser mediada por algum facilitador que fique responsável também pelo registro do que for conversado.



Eles têm todos os dias, que é aquela roda de conversa, mas, nas sextas-feiras, eles fazem uma mais elaborada, com roteiro. (Zilene Trovão)



Só que, para além da assembleia dos estudantes, veio a necessidade das professoras conversarem entre si, a necessidade da escola se abrir pra comunidade. E a gente sendo interlocutor mesmo como pai de criança, de aluno dentro das escolas, como coletivo mesmo. (...) Acho que a presença física das pessoas na escola causa um impacto muito grande, porque a gente estava acostumada com uma escola que era território quase que de exclusividade dos educadores profissionais e dos alunos. E agora a gente vê uma escola que é habitada por um contingente de sujeitos muito distintos, e isso é importante pro corpo... a gente não faz mudança sem corpo. A gente pode tentar fazer mudança lutando virtualmente, com grupos virtuais, etc. Mas uma revolução não se faz sem corpo. A gente tem que estar com o corpo presente mesmo, isso faz muita diferença. (Ceane Simões, CEFA)

Tutoria

Método muito utilizado em processos formativos, a estratégia foi adotada na EM Prof. Waldir Garcia como um recurso para promover a integração, potencializar as trocas e compartilhar, entre toda a comunidade escolar, as responsabilidades em relação ao acompanhamento e orientação dos estudantes, assim como os cuidados com os diversos espaços e ações desenvolvidas pela escola. O programa de Tutoria é organizado por grupos de responsabilidades, em que cada estudante escolhe a pessoa que será seu orientador. A equipe pedagógica, os funcionários e responsáveis, além de poderem ser tutores dos estudantes, também são tutorados por profissionais de universidades parceiras da escola.



A gente quer passar a valorizar o aluno na escola, ouvir mais. Então, na nossa tutoria, o objetivo é exatamente esse: conhecer, acompanhar e também aproximar as famílias porque assim podemos acompanhar toda uma escola. O pai conhece o tutor, ele se aproxima e estabelece essa relação. A tutoria veio exatamente pra que a gente conheça, acompanhe, envolva esse aluno, envolva a família. E cada funcionário tem um tutor, que eles escolhem. Tanto os estudantes, quanto os funcionários escolhem seus tutores. (Lúcia Cortez, diretora da EM Prof. Waldir Garcia)



Cada aluno escolhe o seu tutor no início do ano. O tutor é qualquer pessoa da escola ou desse comitê que ajudam e outras coisas. Os tutores são as pessoas que fazem, que conhecem o aluno e ajuda ele em problemas, em diversas coisas. (Sahel Nunes Sena, estudante da EM Waldir Garcia)

O valor da gestão

Uma característica bem marcante em todas as experiências conhecidas neste mapeamento foi a identificação da necessidade de uma liderança atuante e propositiva para que seja possível realizar mudanças nas escolas. Uma gestão que esteja confortável com o modelo hierárquico, ou centralizador, dificilmente desenvolverá ações e projetos voltados à participação de toda a comunidade escolar.

Se os professores, mesmo os mais inovadores, não teriam força para, sozinhos, mudarem as práticas pedagógicas de uma escola, tampouco a gestão conseguiria fazê-lo sem o apoio da equipe docente. No contexto das experiências visitadas, as gestoras que conhecemos tinham disponibilidade, liderança e desejo de fazer a mudança acontecer. Para isso, mobilizaram a comunidade escolar e, garantindo espaços de participação nas instâncias de decisão e planejamento pedagógico, fortaleceram os diversos segmentos escolares, integrando-os.



A Lúcia é ímpar, ela quer ver seu crescimento, ela compartilha contigo. Se você tá necessitando, “vamos fazer assim: ah, fulano, vai também, compra passagem, vamos dar um jeito!” Isso aí, eu sempre ouvi: “Quer fazer um aula diferente, do que você precisa?” É como as meninas estavam falando: aberta. Isso é ímpar numa pessoa que tá numa gestão que vai direcionar um trabalho desse. (Grupo focal com equipe pedagógica da EM Prof. Waldir Garcia)



Quando os professores não querem, e são a maioria, pode vir o melhor diretor, o melhor pedagogo. Precisa ter esse diálogo, precisa quebrar essa parede, e essa desconstrução é primeiro da gente. Enquanto eu estava resistente, minha equipe todinha estava. Quando eu comecei a olhar e a gostar, quando você mostra que isso é possível... Eu fui lá em São Paulo, eu vi que lá tem escola que estava trabalhando assim, trouxe fotos, trouxe vídeos, evidências... tudo tem que ter evidências. (Zilene Trovão, diretora do CMEI Hermann Gmeiner)

Essa gestão também precisa acreditar nos valores democráticos, pois a direção tem uma liderança, mas os problemas da escola são da comunidade escolar. À medida que a gestão compartilha das decisões, outras pessoas vão se tornando corresponsáveis por aquele ambiente.



Nessa questão da equipe, quando surgiu o projeto, foi muito importante porque a equipe toda da escola se uniu, ficou mais fortalecida e cada um foi mostrando, fomos estudando e fomos compartilhando. A equipe Waldir Garcia, ela é muito unida, a gente compartilha tudo. (Grupo focal com equipe pedagógica da EM Prof. Waldir Garcia)



Eu falo para os diretores: a gente tem que descentralizar mesmo e ser um com nossos professores, e eles vão ser um com a gente. Na hora que você diz que é possível, você tá incentivando, e o diretor tem que incentivar muito porque qualquer coisa pode desmotivar um professor, é muita criança, eles estão cansados, têm outros problemas... (Zilene Trovão)

Vimos que a gestão deve ter abertura para conhecer a comunidade, o que requer capacidade de diálogo e valorização dos saberes do outro. Identificamos nessas gestoras um movimento permanente de convite e implicação dos responsáveis no processo de aprendizagem, ressaltando a importância de eles estarem presentes na escola. Assim, os espaços de participação das famílias estão garantidos, embora a participação efetiva seja uma busca constante por parte das gestoras e equipes pedagógicas.

Pensando em apoiar gestores que desejam ampliar a participação das famílias, estudantes e profissionais das escolas, perguntamos aos entrevistados o que uma diretora, ou diretor, que quisesse tornar sua escola parecida com as deles deveria fazer para começar. Abaixo, compartilhamos suas respostas com a certeza de que serão dicas valiosas, já que foram dadas por quem entende do assunto...



Eu falaria pra diretora pra ela criar uma assembleia e os alunos soltarem aquilo que eles sentem, pra falar, pra mudar a escola, que isso melhora bastante.



Eu falaria que não deveria ser só ficar trancado na sala. Se a gente pode ir pra horta, ir lá fora ver como é que crescem as plantas, como são as fotossínteses, e não só ficar trancado numa sala escrevendo toda hora a matéria na lousa. Precisa se divertir, se soltar um pouco, com alegria... Se alguma criança neste mundo ou algum pai está procurando uma escola para a sua criança, sugiro vir estudar aqui.



O começo é escutar todas as duas partes. Escutar a escola, qual a proposta dela, e escutar a família, o que ela está precisando. Porque não adianta um apenas falar e o outro escutar e pronto. Não, os dois tem que entrar num consenso, numa conversa.



Principalmente escutar os alunos porque são eles que vão estudar todos os dias, são eles que vão estar lá para aprender e também ensinar. Eles têm que ter voz, não é só aquele negócio, aquela tirania, "senta, faz porque eu tô mandando". Eles agora têm prazer de vir pra escola.



Nem no final de semana a escola é fechada. Aos sábados ela é usada. A escola funciona de segunda a sexta, mas no sábado e domingo ela é aberta pra comunidade. Tem gente que vai fazer a festa de aniversário do seu filho e não tem onde fazer porque aluguel de um lugar é caro. Ela cede, você usa o espaço, deixa limpo, claro, normal, mas ela libera a quadra. Sempre tem vários campeonatos, todo sábado tem, é aberta à comunidade. As pessoas respeitam a escola. Você pode ver ao redor. A escola não é pichada, ela não é quebrada, as pessoas respeitam porque a escola respeita a comunidade e a comunidade respeita a escola.



Eu acho que tem que se ter muita clareza do processo que você vive, uma certeza daquilo que está fazendo. Ter uma confiança de que você está dando o melhor para os seus alunos, porque você vai precisar disso, porque vai vir gente que vai contribuir, mas vai vir gente que vai bater, que vai questionar. É um processo. Estar aberto também a receber críticas e repensar seus processos, porque a gente tem uma tendência a consolidar algumas coisas e deixar como está, então, a abertura para o novo, para aquilo que é diferente, para uma coisa que você não imagina, isso também é importante. E aí essa abertura também dá uma confiança. Confiar no processo. Confiar que as pessoas têm interesse, têm talentos e que estão vindo para contribuir.



Fazer um mapeamento dos talentos também ajuda porque você não precisa começar chamando todos, pode começar a chamar por possibilidades. Exemplo: a gente está precisando fazer uma coisa de marcenaria, eu tenho pais que trabalham com isso. E ir fazendo aos poucos. Eu acho que o processo de entrada e participação não precisa acontecer todo de uma vez, ele pode ir acontecendo aos poucos porque ajuda as pessoas a irem tateando, sabendo onde estão entrando.



Eu acho de muita importância a família ter contato com os professores, com a escola mesmo, pra poder contribuir de alguma forma. Aqui na escola a gente vê muito isso, os pais participando das associações, contribuindo de várias formas. Às vezes, tem pai que não tem tempo pra vir, ele manda por e-mail o que pode ser melhorado, sabe? Então, pelo menos eu vejo as crianças muito felizes, e a gente percebe que é um trabalho junto dos professores com as famílias. É de todos que estão aqui. Então eu acho de suma importância a família estar inserida no meio do ensino.



A dica que eu daria é a de que os pais se permitissem dar importância à presença deles na escola, porque, culturalmente, os pais não acham importante estar presentes. A gente deixa o filho, a gente pega o filho... Mas muitos pais não vêm por vergonha de não saber ler e escrever.



Eu acho que eles poderiam fazer mais projetos para as famílias estarem mais junto no processo de aprendizado das crianças, marcar momentos para os pais estarem juntos em alguma atividade ou algum passeio... Isso dá uma certa segurança para a criança. E o aprendizado fica melhor



Isso vem muito agregado ao valor que a própria diretora colocou aqui, ela conseguiu unificar as pessoas que trabalham com ela e ela tem essa confiança em todos os professores, isso é visível. Desse jeito que ela fala, todos eles têm um rumo, uma visão, um propósito de atingir algo.

As sugestões apresentadas pelos integrantes dessas escolas, que já se orientam pelos princípios da gestão democrática, apontam que a efetivação de um projeto de educação integral é um desafio possível de ser superado – desde que respeite as especificidades de cada contexto e seja orientado pela garantia do direito à participação como exercício pleno da cidadania.

Considerações: sobre caminhos possíveis

A presença interessada das famílias e dos estudantes na escola é um dos principais componentes que alimentam o sonho de uma educação de qualidade. Uma educação que permita o amplo exercício da cidadania e que esteja a serviço da transformação social, no sentido da construção de um país mais justo, em que todas as crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidades de desenvolverem seus potenciais e encontrem meios de colocá-los em prática, atuando no mundo de modo crítico, autoral e propositivo.

A realização dessa pesquisa teve como maior objetivo compartilhar, com base no conhecimento das práticas escolares apresentadas, caminhos possíveis para que a participação das famílias nas escolas seja ampliada no contexto educacional brasileiro.

No contato com essas experiências de participação, constatamos, sobretudo, que não há receitas, nem fórmulas a serem seguidas. No entanto, articulando os conhecimentos institucionais do CIEDS na implementação de projetos voltados para a ampliação da participação das famílias nas escolas às reflexões e sugestões compartilhadas pelas pessoas entrevistadas, organizamos em cinco tópicos algumas orientações visando apoiar àqueles que pretendem iniciar essa caminhada:

1. **O conhecimento da comunidade escolar** e das expectativas das famílias em relação à escola e à aprendizagem de seus filhos pode ser uma grande oportunidade de iniciar um diálogo acolhedor, em que a escuta atenta e interessada permitirá não apenas compreender suas concepções de educação e visões de mundo, mas também desconstruir estereótipos e preconceitos em relação aos familiares dos estudantes. Com isso, a compreensão dos contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos será ampliada por parte das equipes escolares, favorecendo a elaboração de planejamentos mais conectados com suas realidades.
2. Para ampliar esse conhecimento, é desejável que as equipes escolares **façam diagnósticos com base nas informações inseridas no próprio banco de dados da escola**: É possível saber quantos responsáveis não são alfabetizados? Qual a predominância do nível de escolaridade e profissões? Qual o percentual de estudantes negros, indígenas, estrangeiros? Como se dá a distribuição por sexo – quantos estudantes do sexo feminino ou masculino compõem o conjunto de matriculados na escola? Em relação aos arranjos familiares, como se configuram? Há muitas famílias que contam exclusivamente com a presença da mãe, do pai ou dos avós? Há famílias homoafetivas? Inicialmente, pode parecer que estas questões não são relevantes, mas como pensar em promover a participação efetiva sem que sejam consideradas as especificidades de cada contexto? Em uma sociedade cada vez mais diversa, conhecer as diferenças é o primeiro passo para incluí-las e respeitá-las. À medida que os diversos atores se veem representados no ambiente escolar, os processos de participação tornam-se mais inclusivos e, conseqüentemente, os vínculos de pertencimento e cuidado com a escola são fortalecidos.

3. Estar de **portas abertas para as famílias** é outro aspecto muito valorizado nas experiências visitadas: mesmo que exista uma organização de horários para atendimento de demandas específicas, a possibilidade dos responsáveis circularem livremente pela escola, de assistirem a uma aula com seus filhos ou de contribuírem com os professores no planejamento e desenvolvimento de algumas atividades pedagógicas faz com que sintam que sua presença tem valor para a escola e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos estudantes. Para as crianças, a presença ativa da família no ambiente escolar faz com que se sintam orgulhosos e mais confiantes por perceberem que os saberes de seus responsáveis são reconhecidos e ressignificados no processo de aprendizagem. É um movimento que se retroalimenta, elevando a autoestima e a sensação de pertencimento de todos. Com isso, as relações conflituosas tendem a diminuir, uma vez que, quanto maior a convivência, maiores as chances de criação de laços de afeto e confiança.
4. A **legislação educacional brasileira** dispõe de diretrizes e estratégias que, se postas em prática, já se configuram como valiosas ferramentas de promoção da participação da família na escola. Como exemplo, a constituição e o fortalecimento dos Conselhos Escolares – com ampla divulgação na comunidade escolar, realização de eleições e atuação efetiva dos representantes eleitos – é uma ferramenta valiosa para o enfrentamento de desafios e a tomada de decisões compartilhadas, envolvendo todos os segmentos da escola.
5. Do mesmo modo, **a elaboração, ou a revisão, do Projeto Político Pedagógico** se configura como uma grande oportunidade de promoção da participação das famílias. Ainda que familiares e responsáveis possam ter pouca clareza da importância deste documento, é possível que a gestão escolar e a equipe pedagógica planejem processos que facilitem a participação da comunidade escolar – ressaltando a necessidade de considerar que pode haver responsáveis não escolarizados –, de modo que os diversos atores encontrem espaços para expressarem suas expectativas e desejos em relação à área pedagógica e à escola como um todo.

Para que a reinvenção do ambiente escolar seja feita com base na participação efetiva, o cuidado com a comunicação precisa ser um princípio da gestão: transparência nas informações em relação ao uso dos recursos e às decisões de âmbito administrativo e pedagógico; criação de estratégias diferenciadas para a divulgação do calendário escolar e de outros eventos; convites para a atuação em momentos que não sejam meramente informativos e a demonstração de interesse real pelas questões trazidas pelas famílias são algumas possibilidades para iniciar ou ampliar a presença das famílias na escola.

Tendo a clareza de que diferentes contextos exigem a criação de diferentes caminhos, desejamos que esta pesquisa seja um ponto de partida para que se ampliem as experiências de participação das famílias nas escolas. Que o reconhecimento e a valorização de algumas das iniciativas já em curso no cenário educacional brasileiro sirvam de inspiração e renovação da confiança no potencial transformador da educação.

Bibliografia

Referências normativas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 16 de julho de 1934, Rio de Janeiro, RJ.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, Brasília, DF.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.

_____. Lei Nº. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF.

_____. Lei Nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF.

_____. DECRETO Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF.

_____. Resolução nº 55, de 27 de dezembro de 2012. Estabelece orientações, diretrizes e define critérios e procedimentos para a concessão e pagamento de bolsas aos integrantes da rede de tutoria dos cursos de formação continuada de conselheiros escolares e conselheiros municipais de educação, no âmbito do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF.

Pesquisas e publicações nacionais

BRASIL. *Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania*. In: *Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf (Acesso em 27 de outubro de 2019)

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. Resumo Técnico Executivo. Brasília, DF: 2005. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487665 (Acesso em 27 de outubro de 2019)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. B823 *Gestão da educação escolar* / Luiz Fernandes Dourado. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. 88 p. – (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profuncionário; 6). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf (Acesso em 27 de outubro de 2019)

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Perfil dos dirigentes municipais de educação 2010*. Brasília, DF: 2011. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493468 (Acesso em 27 de outubro de 2019)

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom, 2016. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016-1.pdf/view> (Acesso em 27 de outubro de 2019)

GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. / Regina Vinhaes Gracindo. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 72 p.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf> (Acesso em 27 de outubro de 2019)

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. — / Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134925> (Acesso em 27 de outubro de 2019)

Livros e artigos

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. *A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 106, p. 191-216, Mar. 1999.

BURGOS, Marcelo Baumann. *Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia*. Dados, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 1015-1054, dez. 2012.

CAMPOS, A. R. *Família e Escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro*. Vertentes (UFSJ), v. 19, p. 61-71, 2011.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (orgs.) *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: Unesco, MEC 2009.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *A escola contra a família*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LO-PES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Paidéia. Distrito Federal, v. 17(36), p. 21-32, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação*. São Paulo em Perspectiva. [online]. 2000, vol.14, n.2, pp.44-50. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010288392000000200007&script=sci_abstract (Acesso em 27 de outubro de 2019)

GUARÁ, Isa. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. Revista Em Aberto, Brasília, v.22, nº 80, p. 65-21, abril de 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, 2008.

LAREAU, Annette. *A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, p.13-82, dez. 2007.

MAGALDI, Ana Maria B. M. *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em História. Niterói: UFF, 2001.

MONTADON, Cléopatre; PERRENOUD, Philippe. *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma Análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. *A categoria "família" na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento*. Revista Inter-Legere, p. 157-166, n. 9, 2011.

NOGUEIRA, Mari Alice; ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. *Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola*. Psicologia Escolar e Educacional, Brasília, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

REIS, Janete dos Santos. *Relação família-escola: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador-BA*. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea). Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2013. (128 folhas).

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. *A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, Mar. 2016.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. *Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil*. Dados, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. *Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática*. Revista Educação, v. 39, p. 114-124, 2016.

SILVA, Maria Luiza Canedo Queiroz da. *Percepção das famílias populares sobre educação e cultura: uma exploração qualitativa*. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) -- CPDOC. Rio de Janeiro: FGV, 2007. (132 folhas).

SILVA, Tania Mara Tavares da; BERNADO, Elisangela da Silva. *A relação família e escola: desafios para a gestão escolar*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 34, 2017.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Tese (Doutorado em Educação) -- Faculdade de Educação. Belo Horizonte: UFMG, 1998. (264 folhas).

WANDERLEY, Lúcia Maria; PRONKO, Neves Marcela Alejandra, MENDONÇA, Sônia Regina de. Capital Cultural. In: *Dicionário da Educação Profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009: Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html>. (Acesso em 25 de julho de 2018)







REALIZAÇÃO

APOIO



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-65-81282-00-4



9 786581 282004