

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

CAMILA PILATIS

**ESTUDO SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A RELAÇÃO ENTRE
FAMÍLIAS E ESCOLA: O PONTO DE VISTA DA EQUIPE GESTORA**

GUARULHOS

2018

CAMILA PILATIS

**ESTUDO SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A RELAÇÃO ENTRE
FAMÍLIAS E ESCOLA: O PONTO DE VISTA DA EQUIPE GESTORA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
à Universidade Federal de São Paulo como
requisito parcial para obtenção do grau em
Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Dra. Marieta Gouvêa
de Oliveira Penna.

GUARULHOS

2018

Na qualidade de titular dos direitos autorais do trabalho citado, em consonância com a lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita no repositório institucional da UNIFESP, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais, para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico desse trabalho para fins de divulgação intelectual da instituição.

Pilatis, Camila

ESTUDO SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLA:
O PONTO DE VISTA DA EQUIPE GESTORA / Camila Pilatis. – Guarulhos, 2018.

67 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade
Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas, 2018.

Orientador: Marieta Gouvêa de Oliveira Penna.

Título em inglês: Study about democratic management and the relationship between
families and school: the point of view of management team.

1. Gestão democrática. 2. Participação. 3. Escola-família. 4. Escola e democracia.

CAMILA PILATIS

**ESTUDO SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS E
ESCOLA: O PONTO DE VISTA DA EQUIPE GESTORA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
à Universidade Federal de São Paulo como
requisito parcial para obtenção do grau em
Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof^a. Dra. Marieta Gouvêa de
Oliveira Penna.

Guarulhos, __ de _____ de 2018.

Prof^a Dr^a Marieta Gouvêa de Oliveira Penna

Instituição: UNIFESP

Prof^a Ms. Andressa Baldini da Silva

Instituição: UNIFESP

Prof^a Dr^a Maria Cecília Sanches

Instituição: UNIFESP

À minha mãe, com todo o meu amor e
gratidão. Eu a vejo em tudo que faço;
À Biazinha, minha companheira nessa
empreitada que foi a universidade aos 17
anos;
À professora Marieta, pelas aulas incríveis
e por ter aceitado me orientar e o fazer de
forma tão humana.

Acredito em ordem e progresso

Quando o povo tem acesso ao ingresso

Black Alien

Resumo

O tema desta pesquisa de Conclusão de Curso de Pedagogia é a relação família-escola, numa perspectiva sociológica. O foco desta pesquisa é investigar a forma como se estabelece a relação entre famílias e escola, a partir de estudo realizado em uma escola municipal de Guarulhos, reconhecida na rede por ter em sua base a valorização da participação das famílias e da comunidade nas atividades escolares como ponto importante. O objetivo central é compreender como se dá a gestão democrática e a participação da família na escola investigada, a partir da lógica da equipe de gestão. Para o desenvolvimento da pesquisa, serviram de referência: Zago (1994), Thin (2006), Moura (2009), Santana (2010), Vieira; Raginato, Moraes (2009), Maurício (2009), Garrafa; Lomonaco (2009), Bezerra (2010), Mendes (2009), Paro (1995) e Nunes; Vilarinho (2001). A metodologia utilizada na coleta dos dados baseou-se em dados de observação do espaço escolar e na realização de entrevistas semiestruturadas com o trio gestor da escola (direção, vice-direção e coordenação). O trabalho é finalizado com a análise dos dados coletados em relação ao referencial teórico. Com as informações coletadas, foi possível evidenciar que a democracia na escola, mesmo assegurada legalmente, encontra dificuldades para sua efetivação, dificuldades que possuem origem histórica, política, social e cultural. **Palavras-Chave:** Gestão democrática. Participação. Escola-família. Escola e democracia.

Abstract

The theme of this research of Conclusion of Pedagogy Course is the family-school relationship, from a sociological perspective. The focus of this research is investigate how the relationship between families and school is established, based on research carried out in a municipal school in Guarulhos, recognized for consider the value of the participation of families and the community in school activities as an important point. The central objective is understand how the democratic management and the participation of the family in the investigated school take place, from the logic of the management team. For the development of the research, served as reference: Zago (1994), Thin (2006), Moura (2009), Santana (2010), Vieira; Raginato, Moraes (2009), Mauricio (2009), Bottle; Lomonaco (2009), Bezerra (2010), Mendes (2009), Paro (1995) and Nunes; Vilarinho (2001). The methodology used in the data collection was based on the observation of the school space and was based on the semi-structured interviews performed with the school managers. The research ended with the analysis of the data collected based on the theoretical reference. With the collected information, was possible to show that democracy in school, even legally guaranteed, finds difficulties for its effectiveness, difficulties that have historical, political, social and cultural origin.

Keywords: Democratic management. Participation. School-family. School and democracy.

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1: Referencial teórico	17
1.1 Relação famílias e escola.....	17
1.2 Gestão escolar e gestão democrática.....	27
1.2.1 Gestão democrática no município de Guarulhos.....	31
Capítulo 2: O contexto da pesquisa	35
2.1 Metodologia.....	35
2.2 A escola investigada.....	36
2.3 Os sujeitos da pesquisa.....	37
Capítulo 3: A escola e as famílias	39
Considerações finais	60
Referências	62
Apêndices	65
Apêndice A – Roteiro de entrevista.....	65
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	66

Introdução

O tema desta pesquisa é a relação entre famílias e escola, numa perspectiva sociológica, a partir da investigação das formas como acontece a participação das famílias em uma escola da rede municipal de Guarulhos reconhecida por possuir uma gestão pautada em princípios democráticos.

De acordo com Faria Filho (2000), dentre as áreas que se dedicam a estudar a relação escola-famílias, a que mais tem se voltado a essa temática talvez seja a sociologia da educação. Segundo o autor, a escola inegavelmente se faz presente na vida de várias famílias. Essas duas instituições (escola e família) são mutáveis, variam em diversos aspectos e estão em constante relação, independente desta ser “amigável” ou não. Nota-se hoje uma grande necessidade de diálogo entre elas. Essa necessidade pode ser tanto consequência das alterações nas constituições das famílias modernas, quanto das mudanças no ambiente escolar (e na maneira em que este é visto). Observa que em diferentes momentos da história, a relação entre escola e família esteve relacionada a mudanças sócio-econômicas. Chama atenção também para o fato de ser muito difícil educar nas escolas se os pais são considerados por ela, mal educados.

O autor (FARIA FILHO, 2000), ainda, aponta a importância de se considerar o aluno, o professor e a família como parte da lógica escolar, que funciona como uma sociedade. Para ele, a criança, presente no ambiente familiar e no ambiente escolar, é capaz de ser o intermédio da relação entre as famílias e a escola, é capaz de reduzir o afrouxamento dos laços entre estes. Assim, em diferentes momentos e intensidades de relação entre as duas instituições, o aluno assume o papel de articulador.

De acordo com Nogueira (2005), a família já marcava presença nas pesquisas sociológicas sobre a educação desde 1850. Hoje, o que mudou é a forma em que as novas pesquisas vêm tratando esse tema. Segundo a autora, após o fim da 2ª Guerra Mundial, países ocidentais apresentaram crescimento em seus sistemas de ensino. Observou-se nesses países correntes de pesquisa que visavam analisar a população escolar e seus respectivos rendimentos a partir do levantamento de dados.

De um modo geral, tais pesquisas se atinham, sobretudo, às características morfológicas do grupo familiar, expressas através de variáveis como a renda, o nível de instrução e a ocupação dos pais, o número de filhos, o lugar da criança na fratria, etc. (...) Assim, certas famílias foram consideradas mais capazes que outras de incitarem ao êxito escolar devido a suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos, a sua ação de encorajá-los, etc. (NOGUEIRA, 2005, p. 564).

Nogueira (2005) afirma que até o final da década de 70, as análises sobre a escola, por um lado, não desconsideravam a importância do papel da família na escolaridade de seus filhos e, por outro, acabavam reduzindo-as à sua condição de classe. A partir dos anos 80 e até os dias atuais, os sociólogos deixaram de se limitar às pesquisas macro-estruturais, para voltarem seus olhares às pequenas unidades, às esferas microscópicas da sociedade. É nesse contexto que surge na sociologia da educação uma preocupação em analisar as trajetórias escolares pelas estratégias familiares. O objeto de estudo é renovado. Os pesquisadores passaram então a formular novas hipóteses acerca das diversidades e das homogeneidades.

Para ela (NOGUEIRA, 2005) hoje torna-se questionável também a questão da transmissão sistemática de capitais (de pais para filhos), trazendo-se o entendimento de que o herdeiro individualmente desenvolve sua própria apropriação deste capital, aceitando ou não a “herança”.

A educação para algumas famílias aparece com um caráter mais utilitarista e para outras com uma dimensão mais identitária. Aos que atribuem à escola um caráter utilitarista, a entendem como ferramenta para a rentabilidade econômica. As famílias que a percebem com um caráter de identidade, compreendem que esta está relacionada a busca por qualidades morais, que abrem ou fecham portas de determinados meios sociais. (NOGUEIRA, 2005).

As famílias e a escola vêm sofrendo mudanças importantes desde o século XX, o que limita ou amplia possibilidades de troca entre as duas instituições. Mudanças na constituição das famílias ocidentais refletem em novos valores educacionais. As principais mudanças na constituição da família ocidental são: a diminuição do número de casamentos ou a elevação da idade quando este acontece; a elevação da idade de procriação; a constituição de novos tipos de família (com mais ou menos parentes, recompostos ou monossexuais) e a redução do número de filhos por família. (NOGUEIRA, 2005).

A família, instituição plural, organizada em diversos arranjos, passa por alguns embates no que diz respeito à aceitação por parte da escola. No espaço escolar, muitas vezes, famílias não são aceitas por serem consideradas desestruturadas, por fugirem daquele modelo familiar formado por pai, mãe e filhos.

Colocar o modelo de família burguesa como ideal implica em acreditar nos padrões e valores presentes nessas famílias como únicos e universais. A escola, para estabelecer uma relação saudável com as famílias, precisa reconhecê-las em suas especificidades e novas dinâmicas de formação. Quanto maior for a aceitação de novas organizações

familiares, maior será a possibilidade de participação destas e da consolidação de práticas democráticas na escola. (NASCIMENTO; MARQUES, 2012).

Em 1980, por exemplo, a família americana era, em sua maioria, composta por um homem, uma mulher e 2 a 3 filhos. Já nos anos 90, em pesquisa realizada, observou-se que somente 7% dos 82 milhões de domicílios se adequavam àquela formação. (NUNES; VILARINHO, 2001).

As mudanças e as novas formações familiares estão diretamente ligadas à sociedade e, logo, à escola e à educação dos filhos destas famílias também.

A tendência atual da escola de assumir responsabilidades para além do pedagógico tradicional e expandir suas ações para além dos muros da escola incide diretamente na relação desta com as famílias. Ao mesmo tempo em que a escola se aproxima da família para adequar os processos pedagógicos dos alunos, a família se aproxima da escola buscando estabelecimentos de ensino que supram suas necessidades e expectativas. (NOGUEIRA, 2005).

É um equívoco pensar que em algum período histórico a escola e a família não se relacionavam. Desde que essas duas instituições existem, a relação entre elas, embora em outra frequência e de outra natureza, já acontecia. (NOGUEIRA, 2005).

Na atualidade, as trocas entre escola e família tem sido cada vez mais frequentes. Essa interação é agora mais presencial e segregada por poucas fronteiras. É ingênuo, porém, a ideia de que essas trocas acontecem sem divergências e conflitos. (NOGUEIRA, 2005).

De acordo com Nogueira (2006), nos países ocidentais, nos últimos anos, as políticas públicas têm seguido uma mesma tendência, ao visarem o estabelecimento da relação entre escola e família. No Brasil, iniciativas governamentais vêm caminhando também nesse sentido. Maria Alice Nogueira cita duas delas que tiveram grande repercussão:

- a) em 24 de abril de 2001, o Ministério da Educação (MEC) lançou, pela televisão e com o auxílio de artistas famosos, o “Dia Nacional da Família na Escola”, que deveria realizar-se, a cada semestre, nos estabelecimentos públicos de ensino. A programação do evento deveria ficar a critério de cada estabelecimento, mas o espírito da proposta era de que se estabelecesse, nesse dia, um trabalho em parceria com os pais. Além de um *kit*, contendo cartaz, folder, adesivos da campanha etc., o MEC distribuiu, nas escolas públicas, uma cartilha intitulada *Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*, que fornece sugestões de como as famílias podem, no cotidiano doméstico, contribuir para a formação dos filhos, em casa, por meio de atividades de extensão da sala de aula (cf. SILVA, 2006);

b) entre dezembro de 2004 e janeiro-fevereiro de 2005, o mesmo Ministério da Educação veiculou, em todo o território nacional e também através da mídia eletrônica, uma campanha publicitária conclamando as famílias brasileiras, usuárias da escola pública, a receber em seus domicílios os pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a responder suas perguntas acerca da opinião e do grau de satisfação com relação ao serviço público escolar que recebem no Ensino Fundamental e Médio. (NOGUEIRA, 2006, pág. 156)

Para a autora, a razão dessas ações promovidas pelo governo associa-se a uma estratégia para a promoção do sucesso escolar, tendo em vista a influência positiva do envolvimento da família, que é refletido no bom desempenho escolar. Esse envolvimento contribuiria para a redução de taxas de repetência e taxas de evasão escolar. Para ela, enxergando do ponto de vista da sociedade civil, hoje, já é bastante difundida a ideia da necessidade de diálogo e parceria entre a escola e a família (NOGUEIRA, 2006). Por outro lado, a estrutura hierárquica escolar afirma a posição do diretor como representante da máxima autoridade; posição esta reafirmada em situações onde o diretor não trata a participação familiar nas atividades escolares como uma questão significativa. (PARO, 2011).

Quanto às famílias brasileiras, sondagem realizada pelo IBOPE, em dezembro de 2000, com base em consulta a duas mil pessoas de todo o País, revelou que 97% dos pais ouvidos se disseram favoráveis a visitas freqüentes à escola dos filhos; 93% acham importante acompanhar a vida escolar da prole e pedem pelo menos oito reuniões anuais com os professores⁶. Na França, uma sondagem realizada pelo IFOP, em 1998, revelou que sete em cada dez pais se declaravam dispostos a participar da vida do estabelecimento de ensino⁷. Na Suíça, mais de 50% dos pais pesquisados se disseram dispostos até mesmo a fazer, eles próprios, cursos para melhor se preparar para exercer o papel de “pais de aluno” (KELLERHALS; MONTANDON, 1991, apud NOGUEIRA, 2006, pág. 157)

Tendo em vista os dados apresentados, Nogueira (2006) não acredita que essa tendência de envolvimento familiar na escola seja um movimento que partiu do Estado, ou seja, de cima para baixo. As famílias além de demonstrarem interesse pela vida escolar dos filhos parecem começar a ver essa participação como uma forma ativa de colocar em prática seus direitos democráticos. Não se deve, porém, esquecer o perigo por trás desse pensamento. Ao reter uma política a uma só variável acentuam-se desigualdades e ainda pode-se trazer novos culpados para o cenário do fracasso escolar.

Reter apenas uma variável – por exemplo, a freqüência dos contatos pais/professores – e isolá-la do conjunto de fatores que configuram a relação dos pais com a escolaridade de seus filhos, é fazer como se a presença ou a ausência de uma variável agisse independentemente do contexto, é ignorar a complexidade dos processos implicados no sucesso e no fracasso escolar (MONTANDON, 1996, p. 67, apud NOGUEIRA, 2006, pág. 158)

A família, instituição histórica e social, está em constante mutação. Hoje, ter um filho é mais uma escolha afetiva da família do que um projeto de investimento em força de trabalho. A escola, então, passa a ser o meio de projetar nos filhos o sucesso. É um investimento, uma ferramenta escolhida, considerando suas diversas possibilidades (local, história, métodos, etc.), para que os filhos tenham as melhores oportunidades que a família possa ofertar. A forma de organização parental, nesse caso, reflete nos pais o sentimento de responsabilidade em relação aos filhos. (NOGUEIRA, 2006).

Entre o conjunto de estratégias utilizadas pelos pais na busca pelo êxito dos filhos, uma das mais importantes é a escola. Os métodos pedagógicos a partir do século XX, centrados nos alunos, nas suas especificidades e necessidades, vem ampliando e reafirmando a participação e o envolvimento das instituições escola e família. A participação e o envolvimento, que vem em uma crescente, se fazem possíveis – pelo menos na teoria, com o permanente diálogo entre a escola e os pais.

(...) sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno e a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc. (NOGUEIRA, 2006, pág. 162)

Portanto, se a família vem se mostrando interessada na vida escolar de seus filhos, a escola, por sua vez, está se mostrando aberta à interação com os pais. Maria Alice Nogueira indica que a literatura sociológica defende que as trocas entre escola e família eram muito mais restritas.

Se por um lado é importante entender como, historicamente, tem se dado a relação entre as famílias e a escola, por outro, na atualidade, tal relação apresenta-se como uma necessidade.

A gestão escolar democrática, conquistada e garantida em termos legislativos, encontra entraves também em questões de ordem prática:

A democracia, enquanto forma de governar, implica formação política pautada em informação e conhecimento de todos os envolvidos, em instâncias constituídas para debate e deliberação, definição coletiva ‘e às claras’ das regras do jogo, capacidade de argumentar e de convencer, abertura para ser convencido e implica, principalmente, na disponibilidade de participação e de tempo, de modo a poder acompanhar os tempos cronológicos e históricos das instituições públicas (que não são lineares) e não antecipar decisões que carecem de amadurecimento e que por vezes são morosos até se chegar às decisões. (CAMARGO; JACOMINI; GOMES, 2016, pág. 391)

A escola pública hoje enfrenta o desafio de se manter em acordo com o seu tempo histórico e social, além da necessidade de estar inserida na comunidade a qual pertence (BEZERRA et al., 2010).

Para os autores, o tempo histórico e social da escola em conformidade com a sociedade atual pode contribuir para uma formação cidadã e mais democrática, visto que a escola tem se mostrado um espaço efetivo de mudanças.

Para o autor Mendes et al., 2009, na escola a criança e o jovem experimentam oportunidades de agir sob a esfera pública. Os sentimentos de pertencimento e responsabilidade pelo *público* são capazes de contribuir para a superação do poder hierárquico e para o exercício da cidadania.

Todos os atores envolvidos nos processos educativos podem participar de projetos de melhoria da qualidade da educação. Cabe à escola tornar possível essa relação criando oportunidades de encontro e diálogo.

Tanto no passado como nos dias atuais, a contínua mutação da relação escola-família ocorre em um campo de tensões. Trata-se de analisar e compreender a maneira pela qual essa articulação incide nos agentes sociais presentes nessas instituições (NOGUEIRA, 2006).

Conforme visto em Nascimento e Marques (2012), a estrutura escolar, para além do previsível e estipulado, é composta por sua própria dinâmica. O poder público como estrutura social externa pode tornar determinadas escolas semelhantes por superordenação, como no caso de escolas de uma mesma região. Portanto, por mais que escolas sejam geridas de formas iguais, ainda assim podemos afirmar que serão diferentes. A escola é constituída pela cultura em nível macro mais a cultura local dos estudantes, de suas famílias e da comunidade. As autoras ressaltam ainda que antes dos anos 80 a participação familiar consistia na presença em festas comemorativas. Da década de 90 para frente, as famílias passaram a integrar questões pedagógicas e administrativas.

Partindo das questões acima apontadas, o foco desta pesquisa é investigar a forma como se estabelece a gestão democrática e a relação entre a família e escola, a partir de investigação realizada em uma escola municipal de Guarulhos, reconhecida na rede por ter em sua base a valorização da participação das famílias e da comunidade nas atividades escolares como ponto importante. O objetivo central da pesquisa é compreender como se dá a gestão democrática e a participação da família na escola investigada, a partir da lógica da equipe de gestão.

Pretende-se responder às seguintes questões de pesquisa: Como a equipe de gestão compreende e executa a gestão democrática na escola investigada? Como se dá a participação das famílias na escola?

A pesquisa foi realizada na escola onde fiz a Residência Pedagógica¹. Os dados coletados durante as observações feitas na Residência foram mobilizados para uma aproximação ao campo empírico da pesquisa. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com três funcionárias da escola: a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica.

A monografia está organizada em três capítulos. No primeiro, apresenta-se leituras que serviram de base para a compreensão da relação entre família-escola e gestão escolar; no segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada na coleta dos dados e aponto informações e características da escola escolhida para a investigação; no terceiro, apresento os dados que foram levantados durante a pesquisa e que evidenciam o ponto de vista da equipe de gestão, analisados tendo como base as leituras realizadas.

¹ Desde 2009, a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp) desenvolve em seu curso de Pedagogia a Residência Pedagógica, programa de estágio diferenciado, organizado para atender os estágios obrigatórios, voltado aos graduandos do curso. O programa conta com parceria da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, que recebe os residentes nas escolas municipais nas quais as atividades serão realizadas.

Definição, essa, encontrada no site da Universidade Federal de São Paulo: <http://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores> (Acesso em: 02 de abril de 2018).

CAPÍTULO 1: Referencial teórico

Nesse capítulo apresento leituras que serviram de base para a compreensão da relação entre as famílias e a escola, e sobre a gestão escolar. O capítulo é dividido entre “Relação famílias e escola”, onde apresento questões essenciais para a compreensão do que se pretende discutir e resultados de pesquisas recentes de interação entre escola e família; e “Gestão escolar”, onde trago leituras que apresentam a constituição, as características e a importância desta no desenvolvimento da participação das famílias no cotidiano escolar.

1.1 Relação famílias e escola

São poucas as referências sobre a relação escola-família nas produções científicas. O valor dado a essas pesquisas variam de país para país. No caso do Brasil, trata-se de uma temática em construção. Parte disso acontece devido ao foco maior ter sido dado a pesquisas psicopedagógicas na área da educação.

Pesquisar a relação escola-família tem mais a ver com a subjetividade dos indivíduos do que com uma visão macrosocial da relação entre a escola e a sociedade. Como observa Goergen (1986, apud ZAGO, 1994), a fase atual é de recuperação da pesquisa empírica e de equilíbrio entre as macro e microanálises.

Sendo a família uma instituição mutável, instável, de diferentes formas e conteúdos, a definição desta se torna uma dificuldade. Alguns estudos apontam o Brasil como um país onde o modelo dominante de família é a do tipo patriarcal.

Estudos recentes afirmam a diversidade de organizações familiares, porém indicam o predomínio da família nuclear, que tem tendência declinante desde os anos 70. Ao utilizar a definição de família nuclear deve-se tomar cuidado para o termo não se tornar limitante, pois além de insinuar um padrão familiar “universal”, este pode automaticamente considerar famílias que assim não se constituem como sendo desorganizadas.

Se a escola junta a instituição “família” em uma mesma categoria padrão, está esquecendo as diversas formas de relação destas com a escola. O mesmo ocorre com o termo “comunidade”, que parece ser tratado de forma homogênea como a população que circunda a escola, tendo assim, suas individualidades generalizadas ou tratadas como eventos singulares.

O tema escola-família pode ser estudado e pesquisado por diferentes ângulos. Entre esses ângulos constatou-se em pesquisas com famílias de classes populares que estas vêm

atribuindo à educação escolar de seus filhos um papel importante. A educação, para essas famílias, se apresenta como uma forma de ascensão não só de um membro, mas como de toda a família. É uma espécie de valor social atribuído à educação. Observou-se, também, que condições materiais refletem diretamente no nível em que essa escolaridade é atingida. Embora haja uma valorização e esforço para prolongar a escolaridade dos filhos, os pais se sentem encarregados por garantir a escolarização de seus filhos no ciclo básico. Daí para frente, a possibilidade de prolongação dessa escolaridade fica atrelada às possibilidades reais dessa família e de suas condições de existência (ZAGO, 1994).

Há casos em que o conjunto das relações sociais reflete na escola, na forma de reivindicação de direitos e de participação democrática, ampliando aquela percepção tradicional de troca entre família, comunidade e escola (ZAGO, 1994).

Dentro de diferentes formas de organização familiar, Zago (1994) observou diferentes comportamentos em relação à escola, à trajetória, ao fracasso e ao sucesso escolar e o papel da escola.

Para compreender a relação escola-família ou escola-comunidade é importante destacar que as escolas, ainda que públicas, não seguem uma mesma lógica e são dotadas de identidades, relações sociais e administração próprias. Cada escola é reflexo da sua própria dinâmica; dos atores sociais nela envolvidos, das diferenças e das semelhanças culturais, sociais e históricas, além das condições materiais. Todos esses fatores são determinantes na construção permanente da rotina escolar. Zago (1994) nota ser importante se atentar para a complexidade da relação escola-família e a realidade e singularidade que a permeia, mas, ao mesmo tempo, os condicionantes sociais que estão além dessas duas instituições.

Thin (2006) observa que para além de análises insuficientes que tendem a considerar o capital cultural e o capital escolar como conceitos que bastam para compreender o processo de escolarização, outras abordagens da sociologia podem nos ajudar a analisar a lógica das relações entre famílias populares e escola.

O autor afirma ser impossível desconsiderar o capital cultural e o capital escolar enquanto indicadores, porém, afirma que não devemos nos ater a eles e deixar de considerar a complexidade e a subjetividade das relações produzidas na prática. A escolarização produz relações capazes de revelar práticas muito diferentes entre os sujeitos. As práticas socializadoras das famílias e as práticas socializadoras da escola estão em jogo. São práticas irredutíveis a classificações exclusivas de classe social (THIN, 2006).

Considerar as lógicas socializadoras das famílias populares requer entendimento de que os pais não seguem práticas incoerentes. Estes têm suas próprias lógicas e estas, quando confrontadas com a forma escolar, tendo em vista ainda o caráter dominante da instituição, podem soar incoerentes. São os conflitos entre as lógicas socializadoras.

Para as crianças de classes superiores, a escolarização é “fonte de desenvolvimento cultural e simbólico”, e, para as crianças de classes populares (famílias operárias), ela é uma “experiência de mudança simbólica e social. (BERNSTEIN, 1975, p. 192, apud THIN, 2006, p. 214)

O confronto entre as lógicas socializadoras da família e as lógicas socializadoras da escola, polo dominado e polo dominante (respectivamente), se apresentam de forma desigual. Desigual na medida em que uma se apresenta de forma superior a outra, tendo diferenças de legitimidade atribuídas a seus conhecimentos e práticas construídas sócio-historicamente (THIN, 2006).

Segundo THIN (2006), a socialização escolar se dá em um espaço determinado, vigiado, com tempo definido e ritmo próprio. Os adultos têm função de educar a mente e os corpos das crianças ali presentes. Aprende-se, na maior parte do tempo, pela teoria, que acaba sendo afastada da prática. A socialização nesse local forma pedagogicamente e moralmente através de ações pré-determinadas e específicas.

No polo das lógicas socializadoras de famílias populares, observa-se uma perpetuação desta pela família e através das condições sociais de existência. A socialização popular acontece na prática e no cotidiano por meio de trocas de vivência. Não há um momento pré-definido para a realização de atividades educativas (THIN, 2006).

Sobre a autoridade exercida pelos pais sobre os filhos, nas famílias de camadas populares, para o autor, tal autoridade se apresenta mais na forma de vigiar/impedir e pouco no sentido da construção de uma consciência moral e educativa. As escolas, que vem seguindo uma tendência de valorização da autonomia dos alunos, encontram um distanciamento nas práticas de autoridade familiar, que comumente utilizam castigos corporais. Esse distanciamento entre a lógica socializadora familiar e a lógica socializadora escolar faz com que os pais sejam até mesmo classificados como ineficientes (THIN, 2006).

As condições econômicas da família também podem se apresentar como um fator que acentua o distanciamento entre as lógicas dessas duas instituições, na medida em que os horários de trabalho dos pais muitas vezes impedem uma possível participação na vida escolar dos filhos. Esse distanciamento pode causar a desqualificação da autoridade familiar perante a escola e até sob os olhos das crianças. Esse aspecto está entre os

conflitos gerados pela diferença entre as lógicas socializadoras de cada uma dessas instituições (THIN, 2006).

O autor observa ainda que a linguagem é um fator que também pode causar distanciamento. Professores observam dificuldade no que diz respeito à linguagem exigida pela escola e a linguagem trazida pelos alunos. As famílias, perante a forma escolar, acabam sendo vistas como ineficientes no que se refere ao universo vocabular (THIN, 2006).

Para Thin (2006), a temporalidade familiar e a temporalidade escolar se diferem. Em famílias populares nota-se a ausência de uma divisão clara dos tempos sociais, o que resulta em distanciamento, uma vez que o tempo da família é diferente do tempo da escola.

Como se viu, são duas lógicas distintas, tornando desafiadora a aproximação entre as famílias e a escola, ainda mais em escolas que atendem às camadas populares, caso desta pesquisa.

O sentido e a legitimidade da escolarização se dão a partir das possibilidades que a escola pode trazer. Para famílias de baixa renda, a escola se apresenta como promessa de oportunidades profissionais e de maior conhecimento para enfrentar a vida prática. É como uma ferramenta, uma possibilidade de ascender socialmente. Por isso, todas as atividades que não se assemelham com a imagem que a família atribui à escola parecem não contribuir para a formação de seus filhos, fazendo com que os pais questionem até mesmo as capacidades pedagógicas dos professores. A escola, para eles, caminha junto à lógica do trabalho. Portanto, os pais expressam uma ambivalência em relação a escola. De um lado, devido a uma série de distanciamentos, sentem que a escola não é para sua família, e, de outro, a veem como uma esperança na melhoria de suas condições financeiras (THIN, 2006).

A ambivalência também existe em relação ao sentimento da família para com os professores de seus filhos: de um lado, confiança, pois acreditam na competência destes, inclusive no que os pais, de menor escolaridade, não podem auxiliar e, por outro lado, o medo dos conhecimentos adquiridos na escola conflitarem com costumes e com a moral da família (THIN, 2006). Por isso, a relevância de se investigar como essa relação se estabelece na prática.

Para melhor compreender como se dá a relação entre famílias e escola foram lidos estudos sobre essa temática. Dentre as pesquisas recentes encontradas sobre a relação escola-família/escola-comunidade estão algumas publicações do CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Em uma das publicações, Abdalaziz de Moura (2009), presidente do Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA, apresenta relato sobre relações de cooperação possíveis entre a família e a escola. Comenta que no início as famílias eram chamadas até a escola apenas em casos de reclamação ou então em momentos de homenagem, como no dia dos pais ou no dia das mães. (MOURA, 2009).

Segundo ela, em conversa com os professores da instituição, o SERTA partiu do argumento de que se os pais fossem convidados para algo bom, se aproximariam da escola. A proposta era de que houvesse uma mobilização interna e externa, com os alunos bem informados sobre o que aconteceria e participando das atividades, como por exemplo: a elaboração de convites. Desse modo, o chamado para a participação da família deixa de surgir apenas da escola e começa a vir dos estudantes também. (MOURA, 2009).

Moura (2009) diz ainda que considerar a família uma instituição produtora de conhecimento é fundamental para que se retire o protagonismo da escola como única detentora dos saberes, e abra espaço para a família e a integração dos conhecimentos. Abrir a escola para a comunidade não significa apenas ofertar o uso do espaço físico, e sim torná-la parte do projeto político-pedagógico.

Em outra publicação do CENPEC, conhecemos mais um relato sobre a possibilidade do contato entre a escola e a comunidade. Santana (2010), ao descrever o Projeto Conexão Felipe Camarão, informa que ele acontece na comunidade de mesmo nome, em Natal (RN). É realizado pela Associação Companhia Terramar – organização não governamental.

Segundo Santana (2010), o trabalho surgiu com o projeto Canta Meu Boi, patrocinado pela Petrobras, entre 2003 e 2004, que promoveu o registro fotográfico no Auto do Boi de Reis do mestre Manoel Marinheiro e garantiu o reconhecimento, pelo Ministério da Cultura, de seu empenho e atuação como Patrimônio Cultural Brasileiro.

A experiência resultou no desdobramento do trabalho, com a aprovação da Lei Federal de Incentivo à Cultura do Conexão Felipe Camarão, a partir de 2005. É um projeto socioeducacional e cultural, dedicando-se à preservação da memória cultural do bairro e ao desenvolvimento integral de crianças e jovens da comunidade. Atualmente, realiza várias ações como oficinas de arte e cultura, atividades integradas à cinco escolas parceiras, montagem e apresentação de espetáculos, discussão sobre temas de interesse público, além de integrar programas do governo (SANTANA, 2010).

O projeto Conexão Felipe Camarão integra diretamente 400 jovens da comunidade e seus familiares. Discute educação e cultura por meio de debates entre educadores,

mestres de tradição, crianças e jovens. Realiza uma busca coletiva de alternativas pedagógicas que permitam o diálogo entre conteúdo escolar e o cotidiano local. (SANTANA, 2010),

Em outra publicação do CENPEC sobre o tema, Adriano Vieira, Maria José Raginato e Marilda Ferraz Ribeiro de Moraes (2010) tratam da abertura da escola à família e à comunidade. Ressaltam que a escola, instituição que atende a diferentes segmentos sociais, ao articular-se com outros setores não pode perder sua identidade e sua função.

No caso trazido pelos autores, foi apresentado O Projeto Ações em Rede; projeto este que visa promover a educação integral de crianças e adolescentes por meio da articulação entre a escola e outras organizações.

Nesse projeto foi proposto o desenvolvimento de uma série de ações que aproximasse as famílias e a comunidade, entre eles, a construção de um memorial. Na construção desse memorial os alunos ficaram responsáveis por realizar pesquisas sobre o bairro e a cidade, a fonte de pesquisa eram os moradores mais antigos. Foram promovidas contações de histórias, rodas de leitura, oficinas e etc. (VIEIRA, RAGINATO, MORAES, 2010).

As famílias foram apresentadas aos parceiros e aos representantes das organizações. A proposta foi bem aceita por todos e contribuiu para o resgate de memórias da cidade em diferentes áreas do conhecimento. Possibilitou, também, o desenvolvimento de uma nova relação com a escola por parte dos pais, dos funcionários e da comunidade (VIEIRA; RAGINATO; MORAES, 2009).

Em relação à ausência dos pais na escola, Lúcia Velloso Maurício (2009) questiona a expectativa dos professores sobre a participação destes, e também o entendimento de qual é o papel dos pais na escola de seus filhos, a partir de pesquisa realizada envolvendo mais de 200 professores.

Segundo a autora (MAURÍCIO, 2009), dentre as respostas tabuladas, prevaleceu a opinião que se referia à função dos pais como: acompanhar o desenvolvimento escolar e comparecer às reuniões. Opiniões essas que demonstraram a participação da família restrita às imposições da escola, ou seja, o pai deve acompanhar aquilo proposto pela escola e comparecer a ela quando convocado pela instituição.

Maurício (2009) diz ainda que as categorias que envolviam a participação dos pais, de forma em que estes tivessem iniciativa própria, afastadas do caráter da participação obrigatória, foram pouco privilegiadas pelos professores; tiveram os menores índices. Quanto à escolha da função que não seria competente à família desempenhar, ficou

evidente a unanimidade acerca da não interferência nos conteúdos curriculares e nos planejamentos. “Em suma, a representação dos professores parece indicar que a função dos pais na escola distancia-se do nível da política escolar”. (MAURÍCIO, 2009, p. 69).

Um outro projeto, o Ação Família, que acontece em São Miguel Paulista, bairro da zona leste de São Paulo, ocupa-se fundamentalmente, das relações estabelecidas com a rede de pessoas, grupos e instituições que compõem o território e funcionam –ou podem funcionar – como referências à população local (GARRAFA; LOMONACO, 2009). Nesse cenário de atuação, a escola acaba aparecendo como o serviço público mais próximo à população, tanto pela questão da obrigatoriedade da frequência à escola, no que diz respeito às crianças, quanto pelo valor que lhe é atribuído socialmente.

A pesquisa foi realizada com moradores da região e procurou encontrar nas famílias elementos que pudessem favorecer a compreensão da relação estabelecida entre essas duas esferas.

Segundo as autoras, as mães participantes tinham histórico conturbado com a escola, ao se considerar o processo de escolarização vivido por elas. Dentre as oito entrevistadas, apenas uma havia conseguido chegar até a oitava série do Ensino Fundamental. Fracassos escolares foram observados nas falas das entrevistadas. Entre outras coisas, notaram também o valor atribuído à escola pelas mães; todas atribuíram à escola a possibilidade de seus filhos terem um futuro melhor, como um lugar que se opõe à rua.

A pesquisa mostra que em lugares de alta vulnerabilidade social, a escola tem se apresentado como uma oportunidade. As trajetórias escolares das famílias se entrelaçam com as trajetórias de seus filhos. A escola representa uma possibilidade de não estar na rua, no “mundo lá fora”. Para as autoras, as famílias e a escola têm anseios semelhantes – o cumprimento da ação educativa; são capazes de dialogar a partir da criação de novas respostas e modos de interagir (LOMONACO; GARRAFA, 2009).

Bezerra et al. (2010) também realizaram, por meio de entrevistas, uma pesquisa acerca do envolvimento de escolas e seus entornos. Duas escolas do Pará foram investigadas. Uma delas pertence à rede pública de ensino e a outra, é uma instituição privada sem fins lucrativos. Ambas atendem em sua maioria indivíduos de baixo nível socioeconômico.

Na escola pública cinco alunos participaram da pesquisa, juntamente com alguns pais que foram convidados pelos pesquisadores. Na instituição privada, cinco pais e seis alunos participaram.

Na instituição pública onde Zedeki Fiel Bezerra, um dos autores do artigo, já atuou como professor, foi possível aos autores observar, a partir de suas vivências na escola, que os entrevistados se sentiram intimidados perante o corpo docente-administrativo da escola. Comportamento, este, explicado por Pereira (1976, apud BEZERRA et al., 2010, p.284)

Eles sabem, por experiência própria, da posição desvantajosa em que ficam as pessoas que não dominam suficientemente as “técnicas elementares da cultura”, num ambiente cuja cultura apresenta amplos setores letrados.

Além disso, segundo os autores, a escola não dispunha de organização que pudesse favorecer o contato e a integração comunitária, como grêmios ou associações.

O Conselho Escolar, por sua vez, existia mas não funcionava como local que promovesse a efetiva participação da comunidade. Um dos alunos entrevistados, denominado pelos pesquisadores como Aluno A2, retratou a situação:

Na escola não podemos afirmar que há uma completa interação entre todos os membros da comunidade. Podemos dizer que há diretamente uma interação entre professores e alunos e diretor. Os pais e o resto da comunidade escolar participam como expectadores e tem acesso somente aos serviços burocráticos (boletim, requerimentos, etc.) Não há uma interação completa de fato. (BEZERRA et al. , 2010, p. 285)

Segundo os autores, ao indagarem sobre as possibilidades de aproximação entre as famílias e a escola, receberam como resposta unânime a abertura da escola aos finais de semana, onde a comunidade poderia utilizar a quadra e a biblioteca, além de outros espaços.

Para os autores, o baixo valor atribuído à escola por alguns alunos e comunidade pode ser reflexo do sentimento de não-pertencimento àquele espaço.

Já sobre a escola privada, os autores notaram a importância do projeto político-pedagógico. Nesta, a participação comunitária englobava cursos e palestras. Foram observados depoimentos como:

“Eu sinto que esta escola ajuda meus filhos, passa valores morais, se preocupa com o futuro deles” (Pai 9); “Se não fosse esta escola o meu filho nem tivesse [Sic] estudando e recebesse o que recebe de educação” (Pai 8). (BEZERRA et al., 2010, p.288).

Além disso, os pais também participavam frequentemente de reuniões pedagógicas, de Conselhos e de atividades extracurriculares. Para esses pais a vivência na escola parece refletir em uma visão zelosa do espaço e de suas finalidades.

Ainda sobre a relação família e escola, Valdelaine Mendes, Glauber Fonseca Cruz, Felipe Fonseca Ferraz e Maurício Cravo Reis (2009) apresentam, em artigo, uma pesquisa realizada no Rio Grande do Sul. Segundo eles, no ano de 2006, 150 estabelecimentos de ensino da rede estadual do RS participavam do Projeto Escola Aberta. O projeto visava

corrigir problemas sociais a partir de ações oferecidas no ambiente escolar aos finais de semana, aproximando as famílias da escola. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivo compreender a percepção dos sujeitos envolvidos nesse projeto.

A investigação foi realizada no ano de 2006 em escolas do Rio Grande do Sul. Em Pelotas, três escolas participaram; uma delas situada no centro da cidade e as outras duas em bairros afastados. Em Rio Grande, duas escolas participaram; ambas situadas em bairros de baixo poder econômico. (MENDES et al., 2009).

O Projeto Escola Aberta oferecia aulas de informática, artesanato, esportes, dança e até reforço escolar. O espaço também era usado na confecção de preparativos para datas comemorativas. Os autores ressaltam ainda que, além da participação nas ações, algumas crianças e jovens permaneciam no espaço escolar apenas para conversar ou namorar; reflexo da ausência de espaços dessa natureza destinados às camadas populares. Segundo Paro (1995, p. 316, apud MENDES et al., 2009): “nos bairros ocupados pelas camadas populares, nas periferias dos grandes centros como São Paulo, os equipamentos coletivos de lazer, como teatros, cinemas, museus, clubes esportivos ou recreativos, etc. são extremamente escassos ou simplesmente não existem”. O Projeto Escola Aberta acaba tomando para si a função que caberia também a outras instituições. As crianças e os jovens vão até a escola procurando algo para fazer.

Mendes et al. (2009) evidenciaram nos depoimentos dos participantes da pesquisa a ideia de que as atividades extracurriculares, desenvolvidas aos finais de semana, não devem se assemelhar ao conteúdo desenvolvido no dia a dia da escola. Notaram ainda nas falas a concepção de que as ações curriculares cotidianas são menos prazerosas do que as desenvolvidas aos sábados e domingos. Foi observado por eles também a ideia de “aprender coisas novas” vindo dos participantes do Projeto.

Ainda, observam que forma como a gestão escolar entende um projeto como o Projeto Escola Aberta é fundamental para a sua implementação e bom funcionamento, uma vez que esse tipo de ação se refere ao uso da escola nos finais de semana.

Como mencionou a professora Alcione, diretora da Escola Délcio Joaquim: “Toda escola que está aberta é a cara do seu diretor como a escola do dia de semana eu acho também, né, se o diretor vestir a camisa a escola anda, tem que vestir a camiseta” (MENDES et al., 2009, p. 559)

Durante o período da investigação, os autores observaram como a questão da violência foi um dos principais argumentos usados para justificar a importância de se permanecer na escola aos finais de semana. As falas mostraram que tanto os jovens, quanto

a comunidade escolar acreditam que estando na escola, as crianças e os jovens não estão nas ruas, e, portanto, estão afastados da violência e até mesmo das drogas.

Por último, foi identificada na pesquisa a participação voluntária no Projeto. Para os autores, o tratamento dado ao trabalho voluntário pode representar uma negligência por parte do Estado. Não destinar profissionais para realizar as atividades de lazer ou deixar na mão das crianças e dos jovens pode significar descomprometimento. O repasse mensal financeiro às escolas para a manutenção do Projeto, porém, é também insuficiente para que as escolas “contratem” pessoas para prestar serviço aos finais de semana.

Dulce Gomes Nunes e Lúcia Regina Vilarinho (2001), em pesquisa, procuraram evidenciar a importância da *família possível* na relação escola-comunidade. Família possível é o nome dado pelas autoras para tratar dos avós das crianças; nome este, escolhido devido à ausência dos pais em reuniões e a grande presença de avós levando e trazendo as crianças para a escola, por exemplo.

A pesquisa foi realizada a partir de observação participante (onde as pesquisadoras interagem quando havia oportunidade), entrevistas informais, coleta, registro e análise de dados.

A instituição pesquisada foi uma escola da cidade do Rio de Janeiro que, segundo as autoras, desenvolve um currículo diferenciado, que abrange idiomas, oficinas de arte e música e a utilização do espaço escolar para além da sala de aula. Ainda, segundo elas, a instituição procurava investir nos seus profissionais ofertando cursos de atualização. Foi constatado por elas que a proposta pedagógica era norteada por um princípio básico: o de não fazer distinção de qualquer natureza sobre as crianças. (NUNES; VILARINHO, 2001).

Durante a pesquisa, segundo elas, o primeiro contato com os avós foi um convite para passar uma tarde na escola. Nesse dia, participaram de dinâmicas (visando a integração) e posteriormente foram apresentados ao propósito do encontro. Nunes e Vilarinho (2001) notaram, já nesse dia, que muitos dos avós se achavam excluídos do processo educativo de seus netos. Ao final do encontro, os avós preencheram um questionário que poderia se apresentar como uma ferramenta criadora de condições de interação e de desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças.

Após a tabulação dos resultados, os avós foram convidados a retornar à escola. Dessa vez para a elaboração de um plano de ação. “Durante quatro meses, as reuniões foram semanais, e a partir daí quinzenais, com a duração de uma hora e trinta minutos, cada uma.” (NUNES; VILARINHO, 2001). Segundo as autoras, durante os encontros cada um contava sua história, propunha atividades, hábitos e elaboravam materiais, como

álbuns de fotos das famílias. Esse resgate histórico permitiu trocas de informações, lembranças, reflexões e perspectivas de mudança. “Ao sentirem-se valorizados e apoiados, estimularam os netos na aprendizagem e na adaptação escolar.” (NUNES; VILARINHO, 2001).

Segundo Nunes e Vilarinho (2001), os diálogos abriram espaço para uma reflexão acerca de formas de intervenção junto à família, visando o bem-estar dos netos. As atividades me mostraram uma ferramenta integradora dos avós e da comunidade. Além disso, o sucesso do trabalho realizado com os avós fez com que pais pedissem para obter o mesmo espaço.

As pesquisas localizadas apresentam possibilidades e dificuldades envolvidas na aproximação entre as famílias e a escola. Nenhuma delas focalizou a perspectiva da equipe de gestão, objeto de pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso, numa escola pautada por princípios de uma gestão democrática.

1.2 Gestão escolar e gestão democrática

Como a pesquisa foi realizada numa escola reconhecida por ser democrática, cabe debater a gestão escolar nesse aspecto, o que se fará a seguir.

Durante o período ditatorial, no Brasil, em meados de 1971, foi ampliado o acesso à escola (em parte devido às pressões populares) e mais escolas foram construídas. Nessa época, o currículo escolar era controlado, a escola era cercada de controle ideológico, os professores eram vigiados, disciplinas eram retiradas. Os diretores das escolas eram pessoas que necessitavam trabalhar de acordo com a ideologia do regime militar.

Na década de 1980, quando o Brasil saiu de um regime ditatorial, as discussões que envolviam a gestão democrática começaram a surgir. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe bandeiras de luta que tinham como princípio a autonomia, a descentralização e a participação da comunidade escolar nas questões escolares.

As discussões sobre a gestão democrática da escola pública remontam à década de 1980, mas só foi legalmente reconhecida a partir de sua implementação na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Na CF de 1988, a democratização do ensino é notada no âmbito dos direitos individuais e dos direitos sociais. Alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) veio a reforçar a gestão democrática.

A LDB deixa claro que princípio da gestão democrática do ensino público implica na autonomia das unidades federadas definirem seus currículos, e na autonomia das escolas

para definirem suas especificidades, junto com toda a comunidade escolar, não só no que se refere à gestão escolar, como também na construção do Projeto Político-Pedagógico.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) estipulou 20 metas para que o Brasil melhore a qualidade da educação em até 10 anos. Dentre as metas está a meta 19. Essa meta volta a assegurar o direito de uma gestão democrática, e o direito de participação dos sujeitos em seus processos educacionais. Segundo o PNE, os sistemas de ensino tinham até dois anos, ou seja, até 2016, para efetivar a gestão democrática da educação. Essa meta também exige dos municípios que os cargos de gestores escolares sejam preenchidos segundo critérios técnicos e não por indicação.

Falar em gestão escolar implica pensá-la, sobretudo, como um projeto. A escola não tem um fim em si mesma, mas caminha em uma intencionalidade coletiva e social. Além das políticas públicas, sua autonomia em organizar e gerir está circunscrita à sua realidade, e à realidade da comunidade escolar, relacionando-se às dimensões sociais e culturais. (BOTLER, 2010)

É fundamental que a equipe de gestão vá além do estabelecido, levando em conta a especificidade de cada grupo, a fim de tornar possível a transmissão de ideias e necessidades, ampliar as possibilidades assegurando a participação de todos, não só economicamente, mas em termos de tomada de decisões conjuntas, em termos de distribuição de poder. (BOTLER, 2010). Tal participação possibilita aprendizagem política:

A participação na vida pública como expressão máxima da cidadania ativa. Essa participação significa organização e participação pela base, como cidadãos que partilham dos processos decisórios em várias instâncias, rompendo a verticalidade absoluta dos poderes autoritários. Significa, ainda, o reconhecimento (e a constante reivindicação) de que os cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para a expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direito e deveres na sociedade. (BENEVIDES, 1998, p. 161)

Com base nas ideias de Laval (2004), a construção da gestão democrática apresenta uma série de desafios para a equipe de gestão, que é a voz do sistema/Estado dentro da escola, sobretudo quando baseada em ideais neoliberais, quando a escola acaba tendo, de certa forma, que se manter por seus próprios caminhos. As responsabilidades que seriam originalmente dos governos centrais e regionais são transferidas para os governos locais, municípios e para as próprias unidades escolares. Nesse sentido, o gestor desempenha um papel fundamental dentro das escolas.

Como ressaltou Souza (2007), a gestão escolar, à luz das teorias organizacionais aplicadas à escola em estudos clássicos, parece ser um conjunto de aspectos de natureza técnica pautado pela administração e pela pedagogia. No entanto, a escola, instituição pública e gratuita, é constituída em todos os níveis por indivíduos. Indivíduos esses, pertencentes a uma sociedade e a uma cultura, portanto, apresenta a todo tempo questões que parecem estar além das possibilidades de uma gestão estritamente burocrática.

De acordo com Marques (2003), nas escolas pautadas por uma gestão democrática, cabe à equipe de gestão buscar a articulação entre diferentes setores da escola, a interação com todos os segmentos, desde alunos, passando por funcionários em geral e chegando na comunidade local e nos pais dos alunos, visando a construção de um projeto educativo que represente a identidade real da escola. Como afirmam Apple e Beane (2001):

(...) numa escola democrática, é verdade que todos aqueles diretamente envolvidos, inclusive os jovens, têm direito de participar do processo de tomada de decisões. Por esse motivo, as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar (APPLE; BEANE, 2001, p. 20).

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico deve refletir os interesses dos atores que constituem a comunidade escolar. A equipe de gestão deve, a todo momento, incentivar práticas que remetam à autonomia e à participação de todos:

Um projeto político-pedagógico elaborado coletivamente pela comunidade escolar não é da direção A ou B, ou do governo X ou Y, mas sim da escola, que poderá colocá-lo em prática de acordo com a realidade dela, a fim de atender aos interesses dos sujeitos que a compõem. A escola fortifica-se adquirindo melhores condições de lutar por seus anseios e objetivos (MARQUES, 2003, p. 592)

No desempenho de sua função, a equipe de gestão deve, primordialmente, conhecer as bases legais que normatizam o trabalho pedagógico e a organização da escola. Esse conhecimento é fundamental na tomada de qualquer tipo de decisão. O Regimento Escolar deve ser levado sempre em consideração e visto como tradutor da realidade da escola. O gestor deve se atentar, no caso do Regimento, à sua execução, avaliação e reconstrução.

O zelo pelo patrimônio físico e cultural da escola e da comunidade também entram na lista de atribuições dos gestores frente ao trabalho pedagógico. E mais, promover a administração de materiais e de recursos financeiros visando a melhoria do trabalho educacional.

Junto com a equipe pedagógica, os gestores têm função de proporcionar apoio aos alunos e profissionais acompanhando e avaliando continuamente o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Apple e Beane (2001), a gestão implica sempre na presença do outro, a parceria entre sujeitos na busca pela superação de conflitos, sejam de exigências burocrático-administrativas, sejam de caráter político-educacionais. Os gestores necessitam conciliar interesses, necessidades, expectativas e relacioná-los com todas as instâncias da escola e com os diferentes grupos sociais, procurando sempre facilitar a participação de todos.

A ideia de uma ampla participação nas questões escolares como característica das escolas democráticas não é, portanto, tão simples como oferecer a participação, porque o direito “à palavra” levanta questões sobre os vários pontos de vista adequados à frágil equação que equilibra os interesses específicos com o “bem comum” mais abrangente da comunidade democrática (APPLE; BEANE, 2001, p. 22).

Não é simples a implantação de uma gestão democrática nas escolas, que no mais das vezes, assume um caráter técnico. A gestão escolar se difere da gestão de unidades produtivas. A primeira refere-se ao ofício de administrar uma instituição cujo fim é por excelência uma ação democrática (PARO, 2010).

Como visto em Paro (2010), é o diretor escolar que responde, perante a lei, pelo bom funcionamento da escola. Além disso, é por meio de seu trabalho que se produz um dos direitos sociais mais importantes: o direito à educação.

É o diretor, em linhas gerais, o responsável pela administração escolar, pela atenção ao trabalho, pela coordenação do esforço humano e pelo bom funcionamento da instituição. Bom funcionamento, este, regido por uma filosofia e uma política (PARO, 2010).

Por administração entendemos: “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2010a, p. 25). Mas, a gestão da escola não pode se restringir aos seus aspectos técnicos. Trata-se de uma gestão pedagógica do trabalho, e que precisa ser compartilhada por todos.

Outro agente importante na gestão escolar é o coordenador pedagógico. Segundo pesquisas empíricas recentes, o coordenador pedagógico, que deveria ser o responsável pela articulação de ações pedagógicas e didáticas, além de oferecer subsídio às ações docentes e à articulação da relação entre comunidade e escola, passa por um momento de identidade frágil e de espaço de atuação pouco definido. As reformas educacionais e a ausência do reconhecimento legal de que o coordenador desempenha uma função

pedagógica vem contribuindo para a atuação deste em tarefas que não correspondem a seu campo de trabalho (FERNANDES, 2012).

Além de desempenhar função articuladora no processo de ensino-aprendizagem, os coordenadores passaram a cuidar da otimização de recursos e, mais recentemente, passaram a ser responsabilizados pela elevação dos níveis de desempenho escolar em avaliações externas. Diminuindo assim, o foco nas necessidades e no desenvolvimento da escola (FERNANDES, 2012).

Além de atentar para as especificidades de cada membro da equipe de gestão, é necessário considerar como um aspecto que dificulta a realização de uma gestão democrática às difíceis condições de trabalho nas escolas. Os efeitos da avaliação externa, onde o foco está nos resultados e no cumprimento de metas, tem provocado alterações nas condições de trabalho dos professores e no cotidiano escolar (BARBOSA; VIEIRA, 2013, apud, BELLO; PENNA, 2017).

Ademais, as escolas estão submetidas às políticas externas como afirmam Apple e Beane:

(...) os educadores democráticos vivem com a tensão constante de proporcionar um ensino significativo para os jovens, ao mesmo tempo em que transmitem os conhecimentos e habilidades esperados pelas poderosas forças educacionais cujos interesses são tudo, menos democráticos (APPLE; BEANE, 2001, p. 31).

A construção de uma escola democrática não depende apenas da equipe de gestão, mas sim de todos os indivíduos que participam da escola, inclusive alunos, funcionários, comunidade escolar. Embora os currículos centralizados e o controle do trabalho profissional sejam uma realidade na escola, os educadores têm a possibilidade de ajudar na elaboração ou criação de seus próprios programas com base em sua percepção diária daquela realidade e das questões que a permeiam. A história da democracia na escola não é romântica; é uma mistura de sucesso e contradição. São possibilidades e dificuldades encontradas no fazer de salas de aula centros de exercícios democráticos (APPLE; BEANE, 2001).

1.2.1 Gestão democrática no município de Guarulhos

A escola investigada pertence à rede municipal de Guarulhos, que será brevemente apresentada a seguir.

A Secretaria de Educação de Guarulhos oferece diretrizes às escolas com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, indicando a relevância da construção coletiva de suas regras gerais, das metas a serem atingidas e da organização do

currículo escolar (SME, 2015, p. 4). Além disso, o município vem implementando, desde 2001, o Programa de Formação Permanente que tem como uma de suas bases a democracia e a participação de todos os cidadãos em questões referentes à escola.

No Quadro de Saberes Necessários (QSN) de Guarulhos, documento que orienta o trabalho docente das redes de ensino do município, encontramos referência sobre a importância da democracia na construção das escolas:

Não temos apenas a responsabilidade de transmitir informações, de ensinar conteúdos disciplinares, mas de educar no sentido de promover reflexão e criticidade. Precisamos reinventar a escola a cada momento, fazer dela um espaço de relações democráticas, em que as crianças possam internalizar/vivenciar relações de amor, afeto, companheirismo e solidariedade. Precisamos incentivar valores éticos – como honestidade, lealdade – em contraposição a um mundo que prioriza a acumulação de riquezas e não o bem estar de todos os seres humanos. (GUARULHOS/SME, 2010, p. 16.)

Ainda:

Os temas a serem tratados, nessa proposta, se referem a uma concepção de educação que prioriza a cidadania, os direitos humanos, o diálogo e a participação de todos na educação de nossas crianças, jovens e adultos, em busca da construção de uma sociedade melhor, mais justa e mais fraterna. Dessa forma, evidencia-se que o nosso Projeto Político-Pedagógico aponta para um projeto societário que repensa, criticamente, as bases sociais, econômicas e políticas de nossa sociedade, visando à construção de uma realidade em que se possibilite concretamente o direito à vida, à educação e aos direitos fundamentais dos sujeitos históricos. (GUARULHOS/SME, 2010, p.15)

No documento “Por uma educação democrática: sistematizando as concepções da rede”, de 2016, há referência à importância da relação da escola com a comunidade e da relação da escola com as famílias. Em ambos os casos o documento apresenta pontos favoráveis. A escola, em acordo com a comunidade e com as famílias, deve funcionar de forma respeitosa e colaborativa.

Existem diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer, propiciando o desenvolvimento pleno respectivamente dos seus filhos e dos seus educandos, porém a contribuição essencial de todo processo é o diálogo entre todos os envolvidos para que os objetivos possam ser alcançados com êxito (GUARULHOS/SME, 2016, p.80)

A participação democrática na construção das escolas, além de estar nos pilares da educação, aparece também nos documentos de Guarulhos como caminho de êxito para a vida escolar dos educandos.

O município, em acordo com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) o PNE de 2014 (BRASIL, 2014) assegura o direito à participação de toda a comunidade na gestão escolar. No entanto, para que a participação popular ocorra de fato, outros fatores precisam ser levados em conta. O gestor, enquanto voz do Estado/voz do sistema dentro da escola deve ser uma pessoa consciente sobre a importância do

processo participativo, portanto, deve facilitar esse processo, integrando os segmentos, conhecendo as necessidades locais e da comunidade escolar. Quando se fala em participação, se fala não só de participação na execução, como também na participação no momento da tomada de decisões.

De acordo com Sander (2005), a escola pública, hoje, mesmo apoiada nas bases legais, ainda é um ambiente hierárquico, de mando e submissão, de divisões desiguais de poder. Sabendo que a participação democrática não acontece naturalmente, de forma espontânea, é necessário que as práticas participativas sejam sempre incentivadas, de modo que possa diminuir a incidência do autoritarismo e da concentração de poder no ambiente escolar. A instituição escolar não possui mecanismos institucionais que deixem claro ou que tornem possível um processo de participação coletiva em seu interior. Os gestores devem se atentar em maneiras de facilitar esse processo de participação, torna-lo possível dentro da forma escolar tradicional.

A gestão democrática não se esgota na atitude democrática; ela requer também métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Impõe-se, portanto, criar oportunidades de educação cidadã, de trabalho e aprendizado coletivos, visando desenvolver uma efetiva participação no pensar e no fazer a educação e promover estratégias de ação humana coletiva na formulação e execução de políticas educacionais. De ser assim, teremos contribuído para o fortalecimento da democracia na escola e na sociedade e para o enriquecimento de nossa memória educacional e de nossa herança civilizadora (SANDER, 2005, p. 136)

Para Sander (2005), o desenvolvimento de alguns instrumentos de tomada de decisão é importante para a gestão democrática. O conselho escolar enquanto ambiente de debate e solução de problemas de determinada instituição deve ser um ambiente acessível à comunidade escolar e local. O conselho deve ser um lugar de diálogo público. A assembleia de pais, a assembleia de alunos e de funcionários é uma alternativa para que os grupos possam trocar informações e analisar os problemas e propostas junto à direção. A criação do Grêmio Estudantil deve ser incentivada para que os alunos se organizem e tomem conhecimento da importância da participação frente a uma sociedade plural e democrática.

Abrir debates públicos e coletivos é uma maneira determinante de levar a reflexão sobre obrigações e responsabilidades de todos os envolvidos no processo escolar, assim busca-se uma forma que não seja paternalista e autoritária de relacionamento entre os envolvidos, mostrando a possibilidade de mudança do panorama educacional das escolas públicas.

A participação das famílias na escola é ponto central para a democratização das tomadas de decisão na escola em uma gestão pautada por princípios democráticos. No

entanto, como se viu, famílias e escola operam em lógicas distintas e nem sempre essa aproximação é tranquila. Como isso se dá em uma escola cuja gestão é pautada por princípios democráticos? É o que se buscou compreender ao se investigar o ponto de vista da gestão sobre esse aspecto, ou seja, sobre a relação famílias e escola.

CAPÍTULO 2: O contexto da pesquisa

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada na coleta dos dados e aponto informações e características da escola escolhida para a investigação, contribuindo para a contextualização do processo realizado ao longo da pesquisa.

2.1 Metodologia

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, partiu-se de dados de observação do espaço escolar e realizou-se entrevistas com a equipe de gestão em uma escola municipal de Guarulhos, reconhecida por ser uma escola que mantém relação positiva com a comunidade e com as famílias.

A pesquisa qualitativa não visa contabilizar ou padronizar respostas. É um método de pesquisa voltado para o estudo e a compreensão das subjetividades do objeto estudado.

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (...) Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a observação participante e a entrevista em profundidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16)

Os dados de observação da escola foram coletados durante dezenove dias consecutivos, quando da realização da imersão na escola, durante a Residência Pedagógica na Educação Infantil². Tais dados referiam-se à observação dos espaços, da rotina escolar e da dinâmica da instituição. Foram importantes para uma maior aproximação do espaço onde foi realizada a pesquisa e das dinâmicas escolares.

Para responder às questões de pesquisa, realizei entrevistas semiestruturadas com a direção, vice-direção e a coordenação da escola (roteiro no apêndice), com o objetivo de compreender como se dá a gestão democrática e a participação da família na escola investigada, a partir da lógica da equipe de gestão.

A entrevista semiestruturada conta com um roteiro de perguntas previamente elaborado, mas permite que o entrevistador trabalhe com questões que surjam durante a

² A atividade do residente consiste em acompanhar o cotidiano de uma sala de aula, participando, juntamente com o professor da escola na qual cursa a residência, do planejamento das aulas, das atividades desenvolvidas e das reuniões realizadas na escola. “É importante proporcionar, na formação, a superação da distância entre teoria e prática baseada na participação do aluno no contexto real da escola”, explica Vera (coordenadora do curso de Pedagogia na época da publicação dessa definição do site da Unifesp): <http://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores> (Acesso em 2 de abril de 2018).

entrevista, sendo assim mais flexível e abrindo mais possibilidades do que em uma entrevista estruturada. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista aconteceu após o período de observação. As três entrevistadas se apresentaram e, juntas, decidimos organizar a entrevista de modo em que uma pessoa pudesse complementar a fala da outra, tornando-a mais dinâmica e mais semelhante a uma conversa, portanto, em grupo. A diretora, a vice e a coordenadora foram entrevistadas ao mesmo tempo. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita.

2.2 A escola investigada

A escola investigada está localizada em uma região que apresenta histórico de lutas sociais no Município de Guarulhos.

Em meio à explosão demográfica e à crescente urbanização, os governantes se viram "forçados" a atender demandas que vinham da população, e não das elites. A população se organizou para reivindicar moradia, transporte, asfalto, escolas, água encanada, esgoto, atendimento à saúde e outros serviços (OLIVEIRA et al., 2010, p. 64).

A escola foi escolhida como objeto de estudo após o meu contato com essa instituição durante dezenove dias consecutivos no ano de 2017. O meu contato se deu durante a realização da Residência Pedagógica, unidade curricular obrigatória do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. Durante esses dezenove dias, tive a possibilidade de presenciar o esforço da gestão escolar da instituição para a construção de uma gestão democrática, o que foi fundamental para a escolha desta como objeto de estudo desse trabalho.

As crianças atendidas nesta escola são provenientes dos bairros que ficam nos arredores, o que caracteriza um grupo relativamente homogêneo em termos socioeconômicos e culturais.

A escola está localizada em área residencial. Conta com 245 crianças matriculadas na Educação Infantil e 480 crianças matriculadas no Ensino Fundamental (dados referentes ao ano de 2018, conforme indicado no site da Prefeitura de Guarulhos³). O trio gestor é formado pela diretora, pela vice-diretora e pela coordenadora pedagógica.

³ <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/ite/escola/index.php?p=15&unidade=66> (Acesso em: 19 de fevereiro de 2018).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola menciona os funcionários na construção do documento, mas não menciona as funções exercidas por estes. Fala que há participação, embora pequena, das famílias nos eventos e nas reuniões, e que esta participação precisa continuar sendo incentivada. No tópico “Princípios, critérios e valores: a escola dos nossos sonhos”, alocado no PPP, aparece o desejo de uma escola onde todos tenham prazer de estar e participar, inclusive os pais. No tópico “Princípios, critérios e valores: Quadro de Saberes Necessários (QSN)/Proposta Curricular”, menciona-se a importância de construir saberes integrados à comunidade, que sejam coerentes e flexíveis e que valorizem os interesses dos sujeitos envolvidos. Quanto à direção, espera-se que atue de forma democrática e transparente. Quanto à família, espera-se que essa seja participativa e saiba da importância de sua participação nos processos educativos e na melhoria da qualidade da educação. Aos alunos, espera-se que sejam participativos e comprometidos para terem a consciência de que fazem parte das decisões da escola. À comunidade, espera-se que seja crítica e ativa contribuindo no desenvolvimento educacional, e que os representantes que se dispõem a participar de reuniões e conselhos estejam presentes, informados de decisões, participando e opinando.

2.3. Os sujeitos da pesquisa

O Quadro 1, abaixo, apresenta as características dos sujeitos entrevistados:

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos

Cargo na escola	Formação	Idade	Tempo na docência	Tempo em cargos de gestão	Tempo na escola
Diretora (ST)	Artes plásticas e Pedagogia	50 anos	33 anos	11 anos	5 anos
Vice-diretora (AP)	Letras e Pedagogia	35 anos	14 anos	6 anos	5 anos
Coordenadora pedagógica (CZ)	Pedagogia com especialização em educação infantil	32 anos	3 anos	8 anos	8 anos

Fonte: Dados da autora

A diretora, aqui chamada de S.T., é formada em artes plásticas e pedagogia. Tem 50 anos e está há 11 anos em cargos de gestão. Esteve presente em muitas das reuniões de

hora-atividade que acompanhei. Durante os dias de imersão, notei que ST acompanhava a entrada dos alunos, colocando-se, assim, em uma posição de contato para com as crianças e famílias.

A vice-diretora, A.P., tem 35 anos, é formada em letras e em pedagogia. Está na docência há 14 anos e há 6 anos trabalha em cargos de gestão escolar. Estava presente em algumas das reuniões de hora-atividade. A.P., que trabalha na escola há 5 anos, estava (no período em que fiquei imersa) de saída por questões pessoais.

A coordenadora pedagógica, C.Z., é formada em pedagogia e tem especialização em educação infantil. C.Z. estava presente em todas as reuniões de hora-atividade que presenciei. Além disso, parecia estar à frente das ferramentas democráticas da escola. Mediou o “Conselhinho”, instrumento de diálogo formado por representantes de todas as séries da escola, apresentou e deu grande valor a organização do show de talentos que a escola realiza; e, além disso, estava sempre em atendimento com crianças da escola tratando dos mais diversos assuntos.

Durante os dias de imersão, notei o trio gestor muito integrado sobre todas as questões pertinentes a escola; desde verba disponível até questões pedagógicas referentes aos alunos, por exemplo.

CAPÍTULO 3: A escola e as famílias

Neste capítulo apresento os dados que foram levantados com as entrevistas durante a pesquisa e que evidenciam o ponto de vista da equipe de gestão. Os dados foram organizados em quadros, a partir das perguntas feitas à equipe de gestão, a fim de se compreender as respostas dadas, que foram analisadas tendo como base as leituras realizadas durante a realização da pesquisa.

Quadro 2: Questão - Na sua opinião, o que é gestão democrática?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	É a participação das pessoas em todos os aspectos	“(…) é aquela que você permite a participação das pessoas em todos os aspectos da escola”
Vice-diretora	Ouvir as pessoas	“Ouvir como um todo e tentar chegar no ponto mais comum possível”
Coordenadora	Ouvir todas as pessoas	“(…) não são só funcionários... são as crianças, os pais, a comunidade... todo mundo que está ligado a escola participa dessa gestão...”

Fonte: Dados da autora

A partir da questão “Na sua opinião, o que é gestão democrática?”, verificou-se que o trio gestor dessa escola acredita na escuta como ferramenta democrática. Além disso, ressaltaram, em suas respostas, a importância da escuta de todos os participantes da vida escolar: “são as crianças, os pais, a comunidade... todo mundo que está ligado à escola participa dessa gestão...” (C.Z., coordenadora).

A dificuldade da prática foi ressaltada na fala da diretora, S.T.: “Eu acho que gestão democrática é aquela que você permite a participação das pessoas em todos os aspectos da escola. Acho que isso seria o mais correto, mas não é bem assim que acontece nas escolas”.

Como visto em Marques (2003) e na fala do trio gestor entrevistado, escolas pautadas por gestões democráticas têm como característica a necessidade de articulação entre os sujeitos que pertencem a todos os setores da escola.

Quadro 3: Questão - Como a gestão democrática pode favorecer o ensino e a aprendizagem?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	Favorece ao permitir que as pessoas exponham seus interesses	“Eu acho que a partir do momento que você dá voz pras pessoas você consegue perceber qual o melhor caminho, quais os melhores caminhos e interesses”
Vice-diretora	Oferece mais condições de atuação ao professor	“(…) acaba trabalhando muito mais a autonomia dos professores também. (...) acaba refletindo na aprendizagem dos alunos, né?! Porque o professor acaba tendo condições maiores até pra atuar”
Coordenadora	Permite que se trabalhe na cidadania	“Tem a questão da representatividade, do Conselho e de outros instrumentos que a gente vai usando pra que a criança não só aprenda português e matemática, mas que aprenda a batalhar por uma vida melhor na sua comunidade, no seu país...”

Fonte: Dados da autora

Na questão “Como a gestão democrática pode favorecer o ensino e a aprendizagem?”, a diretora ressaltou a possibilidade que a gestão democrática oferece de ouvir as crianças e os adultos para conhecer seus interesses e as estratégias mais adequadas para alcançar os objetivos. A gestão democrática, para ela, permite trazer os interesses das pessoas para a escola. “(...) eu acredito que quando você pode trabalhar a partir do seu interesse você aprende muito mais fácil, né?! É aquilo que você quer, né?! Então você vê muito mais sentido para aquilo que você tá aprendendo do que quando é imposto um conteúdo de qualquer forma” (S.T.).

Como observado na fala da diretora, a escola relaciona-se às dimensões sociais e culturais do coletivo (BOTLER, 2010), e, portanto, é dotada de múltiplas possibilidades.

Ao ouvir as crianças é possível aproximar-se de tais dimensões, tornando os interesses mais evidentes, e, assim, convertê-los em ferramenta de uma escola mais interessante para os alunos.

Para a vice-diretora, A.P., a gestão democrática oferece mais autonomia ao trabalho dos professores, ampliando o campo de atuação destes.

A coordenadora, por sua vez, acredita que a gestão democrática favorece o ensino e a aprendizagem ao contribuir na formação do cidadão. Para além de matérias como matemática e o português, a vivência da democracia na escola, na visão de C.Z., favorece no sentido da consciência de direitos.

Considerando a fala da coordenadora, possibilitar a participação nas decisões da vida pública significa não só permitir que o aluno configure-se como sujeito ativo na escola, mas consolidar-se como sujeito político, ciente de direitos e deveres na sociedade (BENEVIDES, 1998).

Quadro 4: Questão - Na sua opinião, a gestão democrática existe realmente na prática?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	Procura-se fazer com que exista	“Na prática da escola a gente busca, né? Pra que cada vez mais a gente consiga fazer com que funcione”
Vice-diretora	Existe uma busca constante	“(…) atuar de forma genuinamente democrática é algo ainda não atingido, né?! Mas existe uma busca constante...”
Coordenadora	É um desafio	“(…) eu acho que é difícil na gestão democrática é chegar num consenso. E até a gente sempre fala que a democracia, ela não é justa. Sempre vai ter uma parte do grupo que vai estar insatisfeito, que vai se sentir não-atendido. Lidar com isso é muito difícil.”

Fonte: Dados da autora

Na questão “Na sua opinião, a gestão democrática existe realmente na prática? Quais seus pontos positivos?”, foi unânime entre as três entrevistadas a busca pela gestão democrática e as dificuldades do percurso.

A diretora, S.T., trouxe ainda em sua resposta as implicações que a legislação traz como algo que dificulta o processo para a realização de uma gestão escolar democrática. Para ela, a legislação apresenta a gestão democrática como a efetivação de um conselho escolar participativo, mas não traz informações sobre a atuação desse conselho: “Só que isso não vem descrito... de que maneira o Conselho Escolar vai atuar, por exemplo. Então ele fica muito mais às vezes nas questões de prestação de contas...” (S.T.).

Para a coordenadora, o desafio é a compreensão das partes envolvidas no processo democrático, de que nem todos serão contemplados. É preciso que todos entendam a necessidade da busca de um consenso, para a realização do bem-estar coletivo. Além disso, o fato da escola atender em três períodos torna impossível juntar todos os professores. Para ela, os conselhos acabam sendo fragmentados e isso é um dos fatores que dificultam o processo.

Para a vice-diretora, a atuação “genuinamente democrática”, como ela mesmo denominou, ainda não foi atingida, mas existe uma busca constante a partir da reflexão constante das ações.

Nesse sentido, evidenciou-se que para além do interesse de constituir uma escola democrática, existem aspectos de natureza técnica pautados não só pela pedagogia, mas por questões administrativas (SOUZA, 2007). Também, que a democracia exige um exercício constante e o esforço por ouvir o outro, e pensar no bem-estar de todos, e não de um grupo apenas. Muitas vezes os diferentes segmentos, quais sejam, equipe de gestão, professores, pais, alunos, funcionários, possuem interesses conflitantes.

Quadro 5: Questão - Essa escola possui uma gestão democrática?

Justifique sua resposta.

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	Procura-se fazer com que tenha	“Serve a resposta anterior?”
Vice-diretora	Existe uma busca para que tenha	“Existe um interesse e uma busca para, né?!”
Coordenadora	-	-

Fonte: Dados da autora

Mais uma vez, destaca-se que a gestão democrática figura como um objetivo a ser atingido pela escola.

Quadro 6: Questão - Qual a responsabilidade da equipe de gestão na condução desse processo?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	A hierarquia continua existindo, as decisões, portanto, estão nas mãos do trio gestor	“Se eu não estou na direção, eu não consigo fazer aquilo que eu quero, eu sempre esbarro porque a hierarquia continua existindo. Dependendo da escola que você tá, com o diretor que você tá, você não faz nada... Então nisso eu acho que a direção da escola é importante.”
Vice-diretora	É dar o “movimento” e o exemplo	“A gestão, ela é importante para promover o movimento, por meio do exemplo. Então... é muito importante que a gente esteja não só querendo mudança, mas participando dela. E mobilizar todo um grupo é um trabalho ‘hard’ (...)”
Coordenadora	-	-

Fonte: Dados da autora

Na questão “Qual a responsabilidade da equipe de gestão na condução desse processo?”, S.T. trouxe a possibilidade que estar na direção oferece. Para ela, a hierarquia dentro da escola continua existindo, portanto, para que se faça alguma diferença é necessário que o trio gestor esteja de acordo com as mudanças. Disse, ainda, da importância do diretor na compreensão de que existe um trio gestor, que deverá atuar conjuntamente: “Até no entendimento que não é o diretor da escola, mas é um trio gestor. Tem escolas que você tem o diretor e ele manda em todo mundo, né?”. Além disso, e em acordo com a fala da vice-diretora, ressaltou a importância do exemplo: “Se eu não vou pra

frente da assembleia, fazer a assembleia com eles, não vai sair, né?”. Para ela, as decisões acabam estando nas mãos do trio gestor.

A vice-diretora, A.P., acredita que a gestão é importante ao dar o movimento por meio do exemplo. Além de fazer o elo de ligação entre os grupos e lidar com a insatisfação: “Cada período que você trazer um assunto, vai sair uma resposta diferente. Mesmo sendo o mesmo assunto, mesmo a gente ponderando. É complicado... sempre sai alguém insatisfeito”.

Observa-se nas falas das gestoras que não basta oferecer a palavra como forma de participação democrática. É necessário conciliar os interesses, as necessidades, as dificuldades e expectativas e acompanhar e avaliar todo esse processo para que este seja legítimo. Como visto em Sander (2005, p. 136): “A gestão democrática não se esgota na atitude democrática; ela requer também métodos democráticos de efetivo exercício da democracia”.

Quadro 7: Questão - Como se dá a participação dos professores? Eles oferecem resistências?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	A resistência acontece de forma explícita e de forma velada	“Eu acho que a resistência acontece de maneiras diferentes, uma mais explícita e uma mais velada. (...) você vai ter a mais explícita que é aquela que fala: ah, não! Assim não, não concordo, não quero. (...) mas essa é uma que você tem como ir argumentando ou preparando. Então tá, faz assim... Essa é um tipo. Acho que a velada é pior. É aquela que fala assim: Aham, e nada acontece”
Vice-diretora	A resistência existe por parte de todos, mas os resultados enfraquecem essa resistência	“ (...) a resistência ela é nossa, de todos nós. (...) Mas a medida que você começa a olhar pra alguma coisa que você acredita, você se abre.

		Então o que a gente vê, é que a medida que os professores vão olhando, vão compreendendo o motivo das mudanças e a necessidade dessas mudanças, e o fruto... o resultado delas, na aprendizagem também dos alunos, eles mesmos vão percebendo que é necessário e vão se abrindo”
Coordenadora	-	-

Fonte: Dados da autora

Na questão “Como se dá a participação dos professores? Eles oferecem resistências?”, a vice-diretora, A.P., afirma que a resistência acontece por parte de todos. Para ela, a resistência por parte dos professores diminui quando eles passam a compreender o motivo e a necessidade de mudança. Existem, porém, professores que não se adaptam ao modo de trabalho da escola e decidem sair. Essa entrada e saída de professores, “grande”, segundo ela mesmo, reflete na gestão e no projeto da escola.

Para a diretora existem dois tipos de resistência: uma mais explícita e uma mais velada. A resistência explícita é aquela em que é possível conversar e argumentar a partir do posicionamento da pessoa; a resistência velada é aquela em que a pessoa não se manifesta, porém deixa de cumprir com algum combinado.

Ao que parece, além de questões pedagógicas ou burocráticas direcionadas aos alunos, a equipe de gestão precisa dar subsídio aos docentes acompanhando, conciliando e avaliando continuamente os processos visando estimular o exercício da democracia na escola.

Quadro 8: Questão - Na sua opinião, o que a comunidade tem a ganhar com a prática da gestão democrática?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	O reconhecimento de seus direitos	“Eu acho que é aprendizado pra comunidade também, porque eles também não sabem. Não sabe como,

		não sabe onde, não sabe como fazer”
Vice-diretora	O reconhecimento de seus direitos, mas trata-se de uma questão contraditória, pois eles pedem espaço e quando tem, não participam	“Ao mesmo tempo que se cobra, que haja. quando você promove, não vê essa participação. Então ainda é muito pobre a participação, do nosso ponto de vista”
Coordenadora	O reconhecimento de seus direitos	“(…) a comunidade, às vezes, parece que ela não quer ter essa aprendizagem. Ela nega, ela quer ter pro seu filho a escola que sempre teve, que pra ele é o correto. Então... a escola não tem que ensinar a pensar sobre direitos, por exemplo. Tem que ensinar o beabá, as continhas, a tabuada”

Fonte: Dados da autora

Na questão “Na sua opinião, o que a comunidade tem a ganhar com a prática da gestão democrática?”, foi unânime na fala do trio gestor a possibilidade da comunidade reconhecer os seus direitos.

Para a vice-diretora, essa é uma questão contraditória, pois ao dar voz à comunidade, ao promover eventos ou festas que a comunidade pede, esta, ainda assim, não participa efetivamente.

Para a diretora, a comunidade ganha com a aprendizagem, pois, segundo ela, a comunidade “não sabe como, não sabe onde, não sabe como fazer” sobre os seus direitos enquanto cidadãos.

A coordenadora ressalta que às vezes parece que a comunidade não quer ter essa aprendizagem. Segundo C.Z., Alguns pais acreditam na escola que vivenciaram. Pensam que a escola não deve ensinar a pensar, mas sim a matemática e o “beabá”.

Como visto em Thin (2006), a escola e as famílias têm suas próprias lógicas socializadoras. Enquanto a socialização escolar acontece pedagogicamente e moralmente através de ações pré-determinadas e específicas, a socialização familiar popular acontece na prática e no cotidiano por meio de trocas de vivência. A escola e a família têm lógicas e

temporalidades diferentes, o que gera conflitos, mas não significa que uma seja mais ou menos eficiente que a outra.

Além disso, ainda em Thin (2006), pode existir uma ambivalência no sentimento das famílias para com a escola: de um lado, acreditam nesta e em sua competência, e, por outro, sentem medo do que é ensinado na escola entrar em conflito com os costumes e a moral de “casa”, como observado na fala da coordenadora.

É um processo de aprendizagem para todos, e as famílias precisam, de fato, encontrar um canal de participação na escola, no qual sejam ouvidas sobre seus anseios e expectativas.

Quadro 9: Questão - Como foi feita a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	A partir da assessoria da secretaria da educação. Foram feitas perguntas aos pais e funcionários e, a partir disso, elaborado o texto do PPP	“Nós elaboramos junto com o Celso Vasconcelos, porque ele era assessor da secretaria da educação. Então nós seguimos a metodologia dele, que era fazer perguntas sobre cada princípio. Eram 19 princípios. Para cada pai, cada professor dar a sua resposta sobre cada princípio. Pegar cada resposta dessa e sistematizar um texto, e aí virou o PPP da escola, né? Considerando aí todo mundo... professores, diretores, funcionários, pais de alunos...”
Vice-diretora	-	-
Coordenadora	-	-

Fonte: Dados da autora

Na questão “Como foi feita a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola?”, a diretora contou que o PPP foi elaborado a partir da metodologia do então assessor da educação. A metodologia consistia em fazer perguntas sobre os dezenove

princípios da escola. Os pais, os funcionários e os professores foram convidados a dar suas respostas sobre cada princípio. A partir disso, cada resposta foi sistematizada e virou um texto, o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Com base em Marques (2003), o Projeto Político-Pedagógico das escolas, quando elaborado coletivamente por toda a comunidade escolar, e não só pela direção ou pelo governo, permite que a escola se fortifique ao possibilitar o atendimento dos interesses e anseios dos sujeitos que a compõe. À equipe gestão cabe o olhar, a avaliação e o incentivo de práticas que favoreçam a participação de todos.

Quadro 10: Questão - A escola possui Conselho Escolar? Como é formado? De que forma se dá?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	O conselho é formado por eleição e na teoria, precisa haver representantes de todos os grupos que participam, de alguma maneira, da escola. Na prática, alguns pais mais presentes são convidados a participar, pois não há “quórum” para eleição. Além disso, existem empecilhos (recomendações externas), por exemplo: para participar do conselho é necessário ser pai ou mãe; além de precisar apresentar cadastro da Receita Federal	“Então tem conselho, sim. A gente chama, sim. Ele participa? Sim, mas não é do jeito que a gente queria, não. Aquele conselho ideal... que cada pai/cada funcionário, tivesse representante... assim como no conselhinho, mas a gente ainda não conseguiu chegar nisso, não. É difícil”
Vice-diretora	-	-
Coordenadora	-	-

Fonte: Dados da autora

Na questão “A escola possui Conselho Escolar? Como é formado? De que forma se dá?”, a diretora evidenciou que a regra geral é que o Conselho seja formado por eleição. Porém, não há candidatos o suficiente para que haja uma votação. Na prática, o que

acontece é que os professores e o trio gestor atentam-se aos pais que costumam participar com frequência das decisões da escola e os chamam para integrar o Conselho Escolar.

S.T. ressalta ainda que existem questões que dificultam essa participação: para participar do Conselho é necessário ser pai ou mãe. Avós, bisavós, tios ou pessoas com qualquer outro parentesco não são consideradas legalmente. Além disso, para participar do Conselho é necessário apresentar uma espécie de “ficha limpa”, ou seja, o cadastro na Receita Federal.

Como apontado em pesquisa realizada por Dulce Gomes Nunes e Lúcia Regina Vilarinho (2001), é importante que a escola faça a busca pela *família possível*. Família possível foi o nome dado pelas autoras para tratar dos avós das crianças, que, na pesquisa, foram convidados a participar da escola como alternativa de participação familiar, onde notava-se a ausência dos pais.

O Conselho Escolar na escola investigada, portanto, existe, mas não acontece da forma como o trio gestor gostaria que acontecesse. Além das dificuldades de integrar os responsáveis e a comunidade às dinâmicas escolares, a gestão enfrenta, ainda, obstáculos impostos por recomendações externas, como no caso da obrigatoriedade de apresentação de cadastro na Receita Federal ou da participação no Conselho restringir-se aos pais e mães.

Quadro 11: Questão - Como a escola busca trabalhar tendo em vista as questões sociais da realidade local? Você pode citar algum caso?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	Busca trabalhar investigando a realidade local	“A gente faz os estudos do meio. A gente sai com as crianças pra investigar, ver os problemas”
Vice-diretora	Busca trabalhar pelo acolhimento das famílias	“(…) ouvir essa família, entender o que se passa e a gente procura mediar conforme a possibilidade da escola. E o acolhimento também que é feito pelo professor. Então entra aí a questão de roda de conversa, do professor que conversa com o aluno, que ouve o

		aluno. (...) Nós já tivemos caso de, numa roda de conversa, o professor identificar abuso, por exemplo...”
Coordenadora	-	-

Fonte: Dados da autora

Na questão “Como a escola busca trabalhar tendo em vista as questões sociais da realidade local? Você pode citar algum caso?”, a diretora citou os estudos do meio, onde as crianças saem para as ruas do bairro com objetivos pedagógicos traçados e investigam os problemas locais.

Para a vice-diretora, a escola trabalha a partir do acolhimento. Ao ouvir o aluno e/ou ao ouvir a família, a escola passa a mediar a situação dentro de suas possibilidades. As rodas de conversa permitem que o professor ouça os seus alunos.

A.P. citou o exemplo da vez em que o professor identificou, a partir de uma roda de conversa, que a criança estava sofrendo abuso, e daí em diante pôde chamar a família e fazer os devidos encaminhamentos. Outro exemplo foi o caso de uma criança que tinha perdido o irmão recentemente e a professora fez um trabalho com toda a turma. Para a vice-diretora, é a partir dessas ferramentas de acolhimento que a escola consegue encontrar as dificuldades.

A escola pública, e ainda mais as situadas em bairros que atendem à população de baixa renda, como no caso desta pesquisa, defronta-se com uma realidade desigual e controversa, colocando-se como um grande desafio a todos os que nela trabalham.

Quadro 12: Questão - Como se dá a participação dos professores no Conselho Escolar?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	Participam, mas com algumas adversidades	“O certo seria: olha, tem horário, tem dia, pauta e tal. Mas por conta de acúmulo, alguns não conseguem vir, mas eu faço questão de passar tudo na H.A, que é pra que todo mundo saiba o que está acontecendo”
Vice-diretora	-	-
Coordenadora	Os professores são os que mais participam	“Bom, eles ainda são os que mais participam,

		né? Porque as reuniões são feitas na hora atividade, geralmente. (...) são eles os que mais contribuem, que opinam sobre uso de verba, sobre o PPP, sobre tudo...”
--	--	--

Fonte: Dados da autora

Na questão “Como se dá a participação dos professores no Conselho Escolar?”, a coordenadora afirma que os professores são os que mais participam e opinam. Além disso, realizam o trabalho em sala de aula que é mediar e direcionar as assembleias de classe para que os alunos cheguem preparados ao Conselhinho (conselho de alunos).

A diretora complementou dizendo que alguns não conseguem participar por conta de acúmulo de horas. Todas as informações, porém, são passadas para os professores na hora-atividade.

Quadro 13: Questão - E quanto às reuniões de pais? Elas são eficientes? O que poderia melhorar?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	Vem se tornando mais eficientes conforme amplia-se as possibilidades de participação	“Elas vem se tornando mais eficientes. Na medida também que a gente muda a proposta de reunião de pais, que é... que ela também seja participativa. (...) A gente faz uma parte, que são os recados e os informes oficiais, e deixa uma parte... Só que essa parte que a gente deixa é sugerido que seja feita de forma participativa. Que seja feita subdividindo em grupos, que seja feita em rodas de conversa, seja em assembleias, onde você põe um tema disparador... seja a partir de uma leitura, “o que vocês acharam disso?”... que tenha um

		caráter muito mais formativo, do que informativo”
Vice-diretora	Estão sempre procurando novos formatos	“Pras reuniões de pais a gente sempre costuma pensar em alguma coisa, né? Algum formato...”
Coordenadora	Os novos formatos implicam em dificuldades	“A gente fez uma avaliação esses dias, uma avaliação do projeto da escola e teve professor que falou que o acolhimento aos alunos é ótimo, mas ao professor, não”

Fonte: Dados da autora

Na questão “E quanto às reuniões de pais? Elas são eficientes? O que poderia melhorar?”, a diretora afirmou que estas vêm se tornando mais eficientes desde que as propostas de reuniões foram sendo mudadas. Hoje, em uma parte da reunião existe uma quantidade de informações que precisa ser transmitida aos pais, como datas e informes oficiais. Em outra parte acontece alguma atividade participativa, como rodas de conversa, assembleia ou discussões a partir de algum tema disparador. Procura-se que a reunião de pais seja mais de caráter formativo, do que informativo. A dificuldade aparece em alguns casos onde o professor não lida bem com as críticas que surgem.

Nesse sentido, a coordenadora trouxe uma situação, onde alguns alunos do quinto ano reclamaram da maneira em que determinada professora estava tratando os alunos da Educação Infantil. Outra situação apontada foi que na avaliação do projeto da escola, houve professor que se queixou do acolhimento dado aos professores, em comparação ao acolhimento dado aos alunos.

Como visto em Apple e Beane (2001) e observado na fala da coordenadora, para oferecer a participação não basta somente dar o direito “à palavra”, pois a participação levanta diferentes pontos de vista que precisam ser conciliados e equilibrados ao “bem comum” dos cidadãos envolvidos nas questões referentes à escola. Questões, essas, que parecem estar além da alçada de uma gestão estritamente burocrática.

Quadro 14: Questão - A participação da comunidade e da família na escola acontece de forma satisfatória? Justifique e dê exemplos.

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	A participação ainda é pouco satisfatória	“Eu acho muito pouca. Acho que a gente ainda vive na perspectiva de que a escola tem que mostrar alguma coisa que foi arduamente ensaiada, sem propósito algum, aos pais. Sem nenhum significado pedagógico. A gente ainda esbarra na perspectiva da escola “da minha cabeça”. Se eu saía de cocar de índio no dia do índio, o meu filho também tem que sair. Isso é extremamente complicado...”
Vice-diretora	-	-
Coordenadora	Pouco satisfatória	“Ainda pensam que a escola boa é a que manda lição de casa, é a escola que comemora datas, essas coisas...”

Fonte: Dados da autora

Na questão “A participação da comunidade e da família na escola acontece de forma satisfatória? Justifique e dê exemplos”, a diretora afirma que essa participação ainda é muito pouca e esbarra em questões relacionadas à escola que os pais desses alunos tiveram. Cita, ainda, a questão das datas comemorativas: “se eu saía de cocar de índio no dia do índio, o meu filho também tem que sair”, mesmo que não tenha significado pedagógico.

Para a coordenadora, os pais ainda acreditam que uma escola boa é aquela que manda lição de casa e que comemora datas.

Como visto em Thin (2006), a escola, para famílias de baixa renda, apresenta-se como uma possibilidade de ascensão social. Quando as famílias notam que as atividades que seus filhos realizam não se parecem com a imagem que atribuem à escola, pensam que são tarefas insignificantes e passam a questionar até mesmo as capacidades pedagógicas dos professores.

Quadro 15: Questão - Quais ações a equipe de gestão realiza para garantir/possibilitar a efetiva participação dos pais na escola?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	Eventos, fóruns, reunião de pais à noite, palestra, conselho de classe, participação a partir de perguntas na agenda. Os pais não participam efetivamente	“(…) a participação a distância tem funcionado mais. Quando a gente faz a reunião de pais perguntando o que a gente poderia fazer, eles colocam tudo isso que a gente já fez e que eles não vem. Já tivemos eventos de fim de semana. Quando você pergunta, eles te trazem todos os desejos, mas quando você rebate pra eles, aí eles não participam. Eu quero que a escola ofereça teatro, palestra... mas se eu vou ou não, aí é outra coisa”
Vice-diretora	Atividades e ações. Mudanças foram percebidas	“Essas ações, essas atividades, essas aberturas foram muito mais por parte da escola, do que por parte deles. Você não tem o contraponto... “se vocês oferecessem tal coisa, participaríamos”. Ainda assim percebemos mudanças. No início, pelo trabalho com projeto tínhamos críticas de pais: “nossa, como assim criança pode fazer regra?”. Hoje em dia já não vemos isso, o olhar é outro. E um ganho também. Mesmo não tendo uma participação efetiva, a reputação da escola é conhecida no

		bairro todo porque dizem que temos um trabalho diferenciado”
Coordenadora	Curso profissionalizante, grafite nos muros da escola, cinema, parkour. Pouca adesão, a comunidade parece apática	“Teve cursos profissionalizantes à noite aqui, né? O máximo de aluno que teve acho que foram cinco pessoas. Tinha dia que o professor tinha um aluno na sala. Eu gosto muito de trabalhar nessa comunidade, acho essa comunidade tranquila, bem família, carinhosos... por outro lado, são extremamente apáticos a tudo, tudo que é oferecido”

Fonte: Dados da autora

Na questão “Quais ações a equipe de gestão realiza para garantir/possibilitar a efetiva participação dos pais na escola?”, a diretora contou que já realizaram comissão de pais para eventos, proposta de reunião de pais à noite, eventos aos finais de semana, fórum para falar sobre data comemorativa, palestra em dois horários, convite para participação do Conselho, entre outras coisas. A participação nessas ações, segundo ela, foi baixa quando não, nula. Dentre todas as ações já realizadas, a que teve maior participação foi o ato dos professores colocarem perguntas na agenda. Segundo S.T., a participação à distância tem funcionado mais: “quando a gente faz a reunião de pais perguntando o que a gente poderia fazer, eles colocam tudo isso que a gente já fez e que eles não vem”.

C.Z., coordenadora, complementou dizendo que já houve até cursos profissionalizantes à noite e o número máximo de participantes foi cinco pessoas. Para ela, os pais são extremamente apáticos a tudo que é oferecido. Disse não saber se são pais que passam o dia inteiro fora ou trabalham longe. Ressaltou, ainda, que a vez em que a comunidade esteve mais agitada por algo foi quando trouxeram um jogador de futebol, que nem era famoso. Em outro evento, onde reuniram os grafiteiros da comunidade para grafitar o muro da escola junto às crianças, tinha mais pessoas de outros bairros, do que a própria comunidade. C.Z., disse não saber se é uma característica dessa comunidade, que não tem, por exemplo, uma liderança.

Para A.P., a comunidade não oferece um contraponto: “se vocês oferecessem tal coisa, participaríamos”. Ainda assim, para ela, as mudanças são perceptíveis: “No início,

pelo trabalho com projeto tínhamos críticas de pais: “nossa, como assim criança pode fazer regra?”. Hoje em dia já não vemos isso, o olhar é outro. É um ganho também”.

Para Thin (2006), dentre as diversas causas de distanciamento das famílias em relação à escola estão as condições econômicas, que podem causar distanciamento entre a lógica socializadora dessas duas instituições, onde os horários e os recursos para obter dinheiro impedem a participação escolar. Para o autor, ainda, a linguagem utilizada também pode ser uma justificativa para esse distanciamento.

Abdalaziz de Moura (2009), em publicação, conta que em determinada instituição, a mobilização interna e externa foi um fator importante no processo de aproximação das famílias às escolas. Os alunos, quando bem informados sobre os eventos ou sobre as atividades, desempenharam papel fundamental ao comunicar suas famílias. As crianças, no caso contado por Abdalaziz, confeccionaram convites. O chamado para a participação, dessa forma, partiu não só da escola, como também das crianças. O que pode apresentar-se como uma possibilidade/estratégia na escola investigada, onde os pais mostram-se apáticos aos chamados da escola.

Zedeki Fiel Bezerra, em artigo, conta, a partir de suas vivências, que muitas vezes as famílias sentem-se intimidadas com o corpo docente-administrativo da escola, ambiente amplamente letrado. A constatação de Bezerra pode contribuir à reflexão sobre a apatia das famílias onde encontra-se a escola investigada (BEZERRA et al., 2010).

Além disso, famílias ou comunidades que atribuem baixo valor à escola parecem ter um sentimento de não-pertencimento àquele espaço (BEZERRA et al., 2010), o que gera descuido ou desinteresse em questões relacionadas à escola.

Quadro 16: Questão - E no seu caso, o que cabe especificamente à gestão?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	-	-
Vice-diretora	Cabe o olhar ativo. Direcionar o olhar às crianças, às famílias e aos funcionários para enxergar as possibilidades	“(…) o que vamos fazer agora? O que dá pra gente fazer? A gestão tá o tempo todo olhando esse movimento, tanto promovendo, quanto refletindo sobre”
Coordenadora	-	-

Fonte: Dados da autora

Na questão “E no seu caso, o que cabe especificamente à gestão?”, a vice-diretora respondeu dizendo que o papel da gestão é manter o olhar ativo, direcionando-o às crianças, às famílias e aos funcionários, podendo assim, refletir, observar e promover o movimento de uma gestão que quer mudança.

Como visto em Botler (2010) e reafirmado pela vice-diretora, é fundamental que a equipe de gestão vá além do estabelecido, considerando as especificidades de cada grupo, a fim de tornar possível a transmissão de ideias e necessidades, assegurando a participação efetiva dos sujeitos envolvidos na escola.

Quadro 17: Questão - Que contribuições a comunidade tem dado à escola?

Cargo	Síntese da resposta dada	Trecho da entrevista
Diretora	Maior possibilidade de diálogo. As contribuições e opiniões tem chegado à escola por escrito	“Você tem um grupo de pais dizendo “que bom que a escola não comemora datas, pois respeita a religião de todos”, ao mesmo tempo em que tem “ano que vem queremos que todas as datas sejam comemoradas”. E aí a gente tá no meio, ponderando. É um cabo de guerra. Eles aprenderam a falar sobre, isso é legal. Você tem um papel aí de educador também dessa comunidade. A gente tá se construindo como uma escola que tem uma cara própria. Onde a gente aperta, dá um eco na comunidade”
Vice-diretora	Trabalho em conjunto	“É uma construção inacabada. É um projeto pra todo mundo”
Coordenadora	Ainda é uma questão delicada	“Esse ponto da comunidade pra gente ainda é o mais difícil. A gente tá mexendo com muita gente, às vezes esbarramos em questões religiosas. Tem avó que

		<p>liga aqui falando que não está aguentando subir a ladeira pra vir conversar sobre o neto, tem uma cuidadora aqui no bairro que atende 15 crianças nossas e responde por elas. (...)Eu vejo as escolas particulares, é muito mais fácil... Só vai colocar ali quem acredita naquela linha de trabalho. Agora, aqui, somos uma escola pública... às vezes a gente mexe em coisas que uma gestão da secretaria não concorda, aí muda a gestão, aí concorda... Se uma criança de escola democrática particular decide que não quer se alfabetizar, não se alfabetiza. Agora aqui, nós não temos essa possibilidade. Nós vamos sempre buscando o caminho do meio”</p>
--	--	---

Fonte: Dados da autora

Na questão “Que contribuições a comunidade tem dado à escola?”, a diretora reafirmou a contribuição à distância que as famílias vem fazendo. Para ela, a comunidade entendeu agora que pode opinar. Existe um papel de educador, não só das crianças, mas da comunidade também.

Para a vice-diretora, é um projeto inacabado.

Para a coordenadora, o ponto que fala sobre a comunidade ainda é o mais delicado. Para ela, o trabalho democrático em escolas particulares é mais fácil, pois a família que decidir matricular o filho naquela instituição estará de acordo com os princípios daquela. No caso da escola pública, existem questões que, por exemplo, perpassam argumentos religiosos e organização externa (demandas e mudanças de gestão na Secretaria da Educação).

Em acordo com a fala do trio gestor e como apresentado por Benevides (1998), a participação ativa na vida pública é uma expressão da cidadania. Reconhecer-se cidadão é

mais que perceber-se sujeito de direitos, é criar novos direitos e espaços para a expressão destes.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi compreender como se dá a gestão democrática e a participação da família na escola investigada, a partir da lógica da equipe de gestão.

Como visto anteriormente, a construção da democracia na escola é permeada por uma série de fatores distintos.

Como afirmado por Paro (2010), não é simples a implantação de uma gestão democrática nas escolas, que no mais das vezes, assume um caráter técnico. A gestão escolar difere-se da gestão de unidades produtivas. A escola refere-se ao ofício de administrar uma instituição cujo fim é por excelência uma ação democrática.

Com a descrição e análise das entrevistas foi possível observar, na escola investigada, um grande empenho da equipe de gestão na realização de uma gestão democrática. O trio gestor, ao promover ferramentas de participação, como: assembleias, conselhos, eventos e reuniões de pais em diferentes formatos, mostrou-se disposto a considerar os mais diversos recursos visando a integração de todos aqueles que fazem parte do cotidiano escolar. A avaliação contínua dessa participação é primordial para que esta aconteça na prática e não fique somente no campo das ideias.

A escola pública, lugar onde diferentes culturas, costumes e gerações se encontram apresenta algumas dificuldades para a realização de uma gestão democrática, como: a dificuldade de se lidar com interesses conflitantes, o pouco envolvimento de alguns professores e a alta rotatividade deles na escola, a burocracia externa e seus limitadores, as dificuldades para a realização do Conselho de Escola, além do conflito moral e religioso entre a prática da escola e as crenças de algumas famílias.

A prática democrática exige planejamento, organização e tempo. Favorece a formação cidadã das crianças e da comunidade. Estes tem a oportunidade de desenvolver a escuta, a argumentação, e, sobretudo, passam a conhecer seus direitos.

Com relação à participação das famílias foi possível evidenciar que o fazer democrático na escola investigada tem avançado. Lógicas socializadoras distintas, famílias que não vivenciaram experiências democráticas, a rotina das famílias que tem no trabalho o sustento e as diferentes concepções de escola ainda mostram-se desafios para o trio gestor na construção de uma escola democrática. O trio gestor, porém, ao caminhar entre as possibilidades reais têm procurado ampliar os canais de troca entre as famílias/a comunidade e a escola. Exercício esse que vem surtindo resultados positivos em relação à participação democrática nas decisões escolares.

A pesquisa realizada buscou compreender o posicionamento e as práticas da equipe de gestão escolar perante a realidade de uma escola que tem como princípio a participação democrática. As dificuldades evidenciadas mostram que a educação brasileira, fruto de regimes ditatoriais e hierárquicos, encontra, ainda, resistência por parte dos sujeitos participantes da dinâmica escolar quando fala-se em participação ativa. Embora a participação democrática de toda a equipe escolar nas decisões referentes ao processo pedagógico esteja assegurada pela legislação, encontra-se barreiras que restringem a efetiva democratização das relações na escola. Barreiras, essas, pelo aqui pesquisado, que são de ordem histórica, política, social e cultural, evidenciando a dificuldade existente na aproximação entre as famílias e a escola.

A gestão escolar, portanto, além de almejar a democracia, precisa criar oportunidades e estratégias que facilitem uma efetiva participação e o fortalecimento da democracia na escola. Democracia, essa, que implica em um diálogo constante entre funcionários, alunos, famílias e comunidade, e a vivência em situações que sejam efetivamente democráticas, visando o bem-estar comum e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

- APPLE, M.; BEANE, J. O argumento por escolas democráticas. In M. APPLE; J. BEANE (Orgs.) *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 9-43
- BELLO, I; PENNA, M. G. de O. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil. Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017
- BENEVIDES, M. V. M. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, Júlio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola*. São Paulo: Summus, 1998. p. 17-35
- BEZERRA, Zedeki Fiel. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil. n. 37, p. 279-291. Maio, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000200016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 de abril de 2018
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80
- BOTLER, Alice Happ. Cultura e relações de poder na escola. *Educação e Realidade*, v. 35, p. 187-206, 2010
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Data de acesso: 27 de outubro de 2017
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/ Ministério da Educação (MEC). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília, 2015
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996
- CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Marcia Aparecida; GOMES, Marineide de Oliveira. Desafios da gestão democrática na educação pública: 20 anos de LDB. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, n.16, vol. 08, p.380-393, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/626>>. Data de acesso: 26 de abril de 2018
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. São Paulo, *Perspectiva*., São Paulo, v. 14, n.2, p. 44-50, Junho 2000
- FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n. 04, p. 799-814, out/dez. 2012
- GUARULHOS, Secretaria Municipal de Educação de. Caminhos para a construção de um Território Educativo. Manuel Bandeira. *Revista da Escola da Prefeitura de Guarulhos*. Outubro, 2015

_____. Secretaria Municipal de Educação de. *Por uma educação democrática: sistematizando as concepções da rede*. Guarulhos, 2016

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários*. Brasília: MEC, SEB, 2010

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004, p. 3-20

LOMONACO, Beatriz Penteado; GARRAFA, Thais Christofe. A complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 6, 2009

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 83, p. 577-597, 2003

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Participação dos pais na escola: a representação do professores. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 6, 2009

MENDES, Valdelaine; CRUZ, Glauber Fonseca; FERRAZ, Felipe Fonseca; REIS, Maurício Cravo. A participação da comunidade no Projeto Escola Aberta no Rio Grande do Sul: o uso da escola pública nos finais de semana. *Rio de Janeiro*, v. 17, n. 64, p. 549-570, 2009

MOURA, Abdalaziz de. Que relações de cooperação são possíveis entre a família e a escola?. *Cadernos Cenpec*, v.4, n.6, 2009

NASCIMENTO, Priscila Ximenes Souza do; MARQUES, Luciana Rosa. As interfaces da participação da família na gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 28, n. 1, abr. 2012

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, 2006, v.31, p.155-170

_____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Anál. Social*, Lisboa, n. 176, p. 563-578, out. 2005

NUNES, Dulce Gomes; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. “Família possível” na relação escola-comunidade. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v.5, n. 2, p. 21-29, 2001

OLIVEIRA, A. F. et al. *Revelando a história do Bonsucesso e região - Nossa cidade, nossos bairros!* Noovha América Editora, Guarulhos, 2010

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set/dez, 2010

_____. *Estrutura da Escola e Direção Colegiada*. Crítica à estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011, p. 31-78

SANDER, B. *Políticas públicas e Gestão democrática da Educação*. Brasília, Liberlivro, 2005

SANTANA, Vera. A escola na comunidade, a comunidade na escola. São Paulo, *Cadernos Cenpec*, v.7, p.32-35, 2010

SOUZA, A. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49. Jan-abr., 2012

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Ago. 2006, vol. 11, no.32, p.211-225

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987

VIEIRA, Adriano; RAGINATO, Maria José; DE MORAES, Marilda Ferraz Ribeiro. Família, comunidade e escola se encontram. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 6, 2009

ZAGO, Nadir. Relação escola-família: elemento de reflexão sobre um objeto de estudo em construção. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v.12, n.16, p. 11-25, jan. 1994

Apêndices

Apêndice A – Roteiro de entrevista

Nome:

Formação:

Idade:

Tempo na docência:

Tempo em cargos de gestão escolar:

Tempo nessa escola:

1. Na sua opinião, o que é gestão democrática?
2. Como a gestão democrática pode favorecer o ensino e a aprendizagem?
3. Na sua opinião, a gestão democrática existe realmente na prática? Quais seus pontos positivos?
4. Essa escola possui uma gestão democrática? Justifique sua resposta
5. Qual a responsabilidade da equipe de gestão na condução desse processo?
6. Como se dá a participação dos professores? Eles oferecem resistências?
7. Na sua opinião, o que a comunidade tem a ganhar com a prática da gestão democrática?
8. Como foi feita a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola?
9. A escola possui Conselho Escolar? Como é formado? De que forma se dá?
10. Como a escola busca trabalhar tendo em vista as questões sociais da realidade local? Você pode citar algum caso?
11. Como se dá a participação dos professores no Conselho Escolar?
12. E quanto às reuniões de pais? Elas são eficientes? O que poderia melhorar?
13. A participação da comunidade e da família na escola acontece de forma satisfatória? Justifique e dê exemplos.
14. Quais ações a equipe de gestão realiza para garantir/possibilitar a efetiva participação dos pais na escola?
15. E no seu caso, o que cabe especificamente à gestão?
16. Que contribuições a comunidade tem dado à escola?
17. Gostaria de fazer mais algum comentário?

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal de São Paulo
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que recebi o convite e concordei em ser entrevistada a fim de fornecer informações para a pesquisa de Conclusão de Curso de Pedagogia na Unifesp, desenvolvida pela pesquisadora Camila Pilatis, sob orientação da Profa. Dra. Marieta Gouvêa de Oliveira Pena.

O principal objetivo da pesquisa é investigar a relação da escola com as famílias e com a comunidade.

Para a realização da pesquisa, o procedimento de coleta de dados será baseado em informações concedidas por meio de entrevistas, realizadas com a coordenação e com a direção.

A pesquisadora tomará os devidos cuidados para que a integridade dos participantes seja preservada. Não serão divulgadas quaisquer informações sem o explícito consentimento de todos os envolvidos.

Espera-se que os resultados possam contribuir para uma melhor compreensão da relação família-escola-comunidade.

Em qualquer etapa da pesquisa, o(a) senhor(a) terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas e, para manter-se atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa. A principal pesquisadora é Camila Pilatis, que pode ser encontrado no endereço: Estrada do Caminho Velho, nº 333 - Jd. Nova Cidade - Guarulhos - SP - CEP: 07252-312, telefone: (11) 5576-4848 – Ramal 6061.

Se houver alguma dúvida sobre os aspectos éticos que envolvem a pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo, sito à Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14 – telefones: 5571-1062/5539-7162, e-mail: cepunifesp@unifesp.br.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à participação.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador do documento de identidade nº _____, concordo em participar da pesquisa acima explicada. Permito a realização de entrevistas. A pesquisadora Camila Pilatis compromete-se em garantir o sigilo das informações fornecidas por mim.

Entendi, que caso, no decorrer da pesquisa, eu não queira mais participar, poderei desistir, sem ser prejudicado em nada.

Li, esclareci minhas dúvidas e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura

Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido do participante nesta pesquisa.

Comprometemo-nos a garantir sigilo de sua identidade.

Camila Pilatis
Pesquisadora Principal

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna
Pesquisadora Orientadora

Guarulhos, ____ de _____ de _____