



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

JOSILENE QUEIROZ DE LIMA

***“TODOS PRECISAM SE AJUDAR”*: ESTUDO SOBRE CONSONÂNCIAS E
DISSONÂNCIAS NAS ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE APROXIMAÇÃO
PARENTAL**

MOSSORÓ/RN

2014

JOSILENE QUEIROZ DE LIMA

***“TODOS PRECISAM SE AJUDAR”*: ESTUDO SOBRE CONSONÂNCIAS E
DISSONÂNCIAS NAS ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE APROXIMAÇÃO
PARENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Gilson Ricardo de Medeiros Pereira.

MOSSORÓ/RN

2014

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Lima, Josilene Queiroz de
“Todos precisam se ajudar”: estudo sobre consonâncias e dissonâncias nas estratégias escolares de aproximação parental. / Josilene Queiroz de Lima. – Mossoró, RN, 2014.

100 p.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Escola - Gestão - Família. 2. Escola - Aproximação parental. 3. Estratégias escolares - Lógicas socializadoras. I. Leandro, Ana Lúcia Aguiar Lopes. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

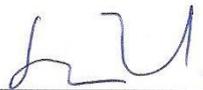
CDD 371.2

JOSILENE QUEIROZ DE LIMA

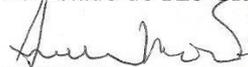
*TODOS PRECISAM SE AJUDAR: ESTUDO SOBRE CONSONÂNCIAS E
DISSONÂNCIAS NAS ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE APROXIMAÇÃO
PARENTAL*

DATA DE APROVAÇÃO: 25 / 09 / 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti
Pontifícia Universidade Católica do Paraná



Profª. Drª. Maria da Conceição Lima de Andrade
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Ao meu irmão Juscieu Queiroz de Lima (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Neste momento de minha vida, tenho muito a agradecer!

Ao meu orientador, professor doutor Gilson Ricardo de Medeiros Pereira, por ter acolhido meu trabalho e ter dividido comigo sua experiência como pesquisador, obrigada!

Ao professor doutor Lindomar Wessler Boneti, pela leitura e comentários acerca da minha pesquisa.

À professora doutora Arilene Maria Soares de Medeiros e à professora doutora Maria da Conceição Lima de Andrade, que desde a banca de qualificação colaboram com o crescimento do meu trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa Ateliê Sociológico Educação e Cultura, no qual vivencio e me inspiro na ideia de grupo.

Às famílias, agentes deste estudo, que aceitaram colaborar com a investigação, deslocando-se de suas residências até a escola campo de pesquisa ou me recebendo em seus lares.

Às diretoras e às professoras da escola campo de pesquisa, que prontamente ao meu convite se dispuseram a colaborar com informações valiosas para a seleção dos demais agentes dessa investigação – famílias de alunos – assim como, com suas entrevistas.

Ao professor doutor Ivonaldo Neres Leite e ao professor doutor Jean Mac Cole Tavares Santos, com os quais também aprendi muito no curso de mestrado.

Às colegas de curso, Gilneide, Samira, Nalígia, Elaine e Kardênia, por terem me ouvido nos momentos que precisei falar de minha pesquisa e em especial a Rosa, com quem dividi, além dos assuntos epistemológicos, um pouco de minha vida pessoal.

Às secretárias do POSEDUC, Melina e Adiza, como também ao secretário Igor, pelas gentis e pontuais informações.

À UERN, como Instituição, que me titulou Pedagoga em 2005 e hoje me titula Mestre em Educação, representada por professoras e professores que de certo modo mobilizaram minha constituição como profissional da educação. Jamais esquecerei!

Às Secretarias de Educação dos municípios de Catolé do Rocha e Riacho dos Cavalos, ambos localizados na Paraíba, por terem me dispensando das atividades de supervisora educacional e professora, respectivamente, para poder me dedicar exclusivamente à pesquisa por este período de dois anos.

À UEPB, onde cursei a licenciatura em Letras, e à UFPB, onde cursei a pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar. Nessas instituições, professoras e professores incentivaram-me a dar continuidade à minha formação educacional.

E para que isso fosse possível...

Agradeço aos meus pais João e Maria, por terem acompanhado meu crescimento com orientações sábias.

Ao meu irmão Juscieu Queiroz de Lima, que mesmo não estando mais aqui conosco, em outros momentos me fez sentir o quanto era especial em sua vida, através de demonstração de confiança fraterna e cumplicidade nos meus projetos de vida. Saudades!

Ao meu sobrinho João Victor F. de Queiroz, que torna meus fins de tarde mais poéticos, quando me chama para ver os pássaros procurando dormida nas frestas da minha varanda ou quando me faz ver o pôr do sol entre “as nuvens coloridas”.

Ao Jacson Santiago, colaborador e companheiro.

Ao amigo Francisco Vieira da Silva, consultor nas ocasiões de dúvidas acadêmicas.

À amiga Adriana, ao amigo Jailson, à prima Janice e ao primo Francisco, e a todos os demais amigos e familiares que de formas diferentes me auxiliaram e auxiliam nesta minha trajetória de vida.

Enfim, a Deus – a vida, por estar me permitindo construir estratégias para a satisfação pessoal, para a felicidade!

Muito obrigada!

A contribuição de um pesquisador pode consistir, em mais de um caso, em atrair a atenção para um problema, para alguma coisa que não era vista porque evidente demais, clara demais, porque, como dizemos em francês, “saltava aos olhos”.
(Pierre Bourdieu, 1990, p. 56-57, aspas do autor).

RESUMO

Este texto expõe o resultado de uma pesquisa que procurou desvelar um aspecto da relação escola-família que parece pouco discutido: a interface entre o exercício da gestão escolar e a expressão da aproximação parental na escola. Para tanto, questionamo-nos acerca das ações que a gestão escolar empreende no sentido de contribuir para a construção da cumplicidade ativa entre a escola e as famílias. Partimos da ideia de que, na contemporaneidade, há legislações e políticas públicas que procuram assegurar e mobilizar estratégias escolares de aproximação parental e tomamos o gestor como o agente educacional que efetiva ação com essa finalidade. Para verificarmos como essas estratégias podem acontecer, efetuamos uma investigação empírica em uma escola municipal da cidade de Catolé do Rocha/PB. Nesse contexto específico, procuramos compreender as ações empreendidas pela direção da escola e como estas são percebidas pelas famílias. Nesse sentido, realizamos entrevistas semiestruturadas com a diretora e a vice-diretora da escola, duas docentes e oito responsáveis por famílias. Verificamos que as atividades da direção ocorrem particularmente por meio do estabelecimento de vias de comunicação com os responsáveis por cada família investigada, implicando-se nessa aproximação a busca pela produtividade do trabalho pedagógico da escola. Entretanto, as ações empreendidas e os recursos mobilizados pela direção acarretam nessas famílias posicionamentos consonantes e dissonantes com a lógica socializadora escolar. O resultado a que chegamos indica que as famílias se posicionam nessa relação conforme o *habitus* e os capitais que as estruturam, de modo tal que a presença de características como organização familiar e boa vontade cultural, dentre outras, é o que sugere as explicações para os posicionamentos apresentados pelas famílias. Essas posições parecem estar diretamente associadas à mobilização de estratégias familiares num possível projeto de escolarização da prole.

Palavras chave: Escola. Gestão. Família. Aproximação parental. Estratégias escolares. Lógicas socializadoras.

ABSTRACT

This paper presents the results of a survey that sought to reveal an aspect of the school-family relational that seems little discussed: the interface between the exercise of school management and the expression of parental approximation in school. For this, wondered us about the actions that the school management undertakes to contribute to the construction of the active complicity between the school and families. We start of the idea that, in the contemporaneity, there are laws and public policies that seek to ensure and to mobilize school strategies parental approach and we take the manager as educational agent that effective action for this purpose. To check how these strategies can happen we did an empirical investigation in a municipal school in *Catolé do Rocha, PB*. In this particular context we seek to understand the actions undertaken by the school and how these are perceived by the families. Accordingly, we realize semistructured interviews with the principal and the vice-principal, two teachers and eight responsible for families. We found that the activities of principal occur particularly through the establishment of channels of communication with the responsible for each family investigated, implying that approximation the quest for productivity pedagogical work of the school. However, the actions undertakens and the resources mobilized by principal in these families cause consonant and dissonant positions with the school socializing logic. The result we have reached indicates that families are positioned in this relationship as the *habitus* and the capital that the structure, in such a way that the presence of characteristics like family organization and good cultural will, among others, is suggesting explanations for positions presented by families. These positions seem to be directly associated with the mobilization of family strategies in a possible project of schooling offspring.

Keywords: School. Management. Family. Parental approximation. School strategies. Socializing logical.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Agentes da realidade pesquisada.....	21
QUADRO 02 – Perfil I.....	69
QUADRO 03 – Perfil II.....	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA	16
1.2 PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS	188
1.2.1 Fontes e instrumentos	19
1.3 LÓGICA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA: <i>HABITUS</i> E CAPITAIS	23
1.4 FILIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA.....	27
1.5 ESTRUTURA DO TEXTO.....	32
2 A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO	33
2.1 PANORAMA CONTEMPORÂNEO DA GESTÃO	33
2.2 A GESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA	36
2.3 UM PONTO SINGULAR PARA A GESTÃO: AS POLÍTICAS DE APROXIMAÇÃO PARENTAL	40
2.4 O DESAFIO DA APROXIMAÇÃO PARENTAL EM UM CONTEXTO PARTICULAR	44
2.5 AS FAMÍLIAS NO CONSELHO ESCOLAR.....	56
3 OS MODOS DE APROXIMAÇÃO PARENTAL	60
3.1 A FAMÍLIA E A ESCOLA: DELINEANDO O ENCONTRO	60
3.2 A ESCOLA E A FAMÍLIA: INTENSIFICANDO O LAÇO.....	677
3.3 AS APROXIMAÇÕES PROVÁVEIS	71
3.3.1 Quando o improvável suspira por superação	79
3.4 AS APROXIMAÇÕES IMPROVÁVEIS	822
3.5 A REUNIÃO DE PAIS E MESTRES	90
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

As instituições socializadoras, escola e família, vêm estreitando seus laços na contemporaneidade. Isso pode ser percebido tanto nas escolas e demais instâncias do sistema educacional como nos resultados de pesquisas científicas que tratam dessa temática. No caso do Brasil, podemos assegurar que essa aproximação foi favorecida pelas mudanças na vida política, econômica e social do país, pela possibilidade de abertura das instituições de ensino para a participação da comunidade, assim como devido ao crescente interesse das famílias pelo processo de escolarização da prole.

A abertura da escola para a participação dos pais tem sido apoiada pelos governos e pelas políticas governamentais dos últimos anos. Para corroborar essa afirmação, é suficiente mencionar os textos legislativos que regulamentam os princípios educacionais do país e as políticas públicas que pretendem estabelecer metas e estratégias de mediação do encontro entre escola e família.

Dentre os regulamentos institucionais que versam sobre o tema, podemos considerar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), os regimentos internos das escolas, assim como as políticas intersetoriais e os programas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Podemos citar ainda a Mobilização de Famílias pela Educação de Qualidade do Ministério da Educação (MEC), que, segundo o Plano de Mobilização Social pela Educação, resulta no chamado do MEC à sociedade para um trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira. Há também campanhas publicitárias e a distribuição de materiais impressos, como cartilhas, para divulgar sugestões de como poderiam se efetivar as ações de aproximação entre a escola e a família.

Nessa perspectiva, o presente estudo opta por buscar uma abordagem relacional entre a educação pública e o contexto social para compreender como se efetiva a aproximação entre essas duas instâncias de socialização humana.

Na esfera acadêmica, o fenômeno da aproximação entre escola e família vem sendo acompanhado pelo desenvolvimento de uma tradição de estudos voltados para a análise dos reflexos dessa relação nos resultados dos processos de escolarização das crianças, assim como para os modos como ocorre essa interação. Segundo Geraldo Romanelli (2013, p. 11),

recentemente “no plano teórico, as abordagens da sociologia da educação na análise dessas relações ganharam novos aportes que subsidiaram pesquisas dedicadas às questões emergentes, enriquecendo em muito esse campo de estudo”.

Assim, a relação escola-família vem despertando nos pesquisadores outras problemáticas de investigação, além das tradicionais. Tais investigações ocorrem nas esferas macro e microestrutural, em nível conceitual ou empírico, com foco na escola ou no grupo familiar, mas sempre considerando os resultados escolares positivos que a relação escola-família favorece. As pesquisas que abordam essa temática estão voltadas, de forma genérica, para o “modo como famílias, heterogêneas em suas condições socioeconômicas e culturais, lidam com a escolarização dos filhos” (ROMANELLI, 2013, p. 12) na contemporaneidade.

Na perspectiva de somar contribuições aos resultados encontrados pelas pesquisas desenvolvidas nessa temática, este estudo busca compreender o modo como a gestão da escola pública se articula com as famílias de alunos. Para isso, vamos nos beneficiar tanto das recomendações legais para a articulação entre escola e família quanto das contribuições que a Sociologia da Educação já propôs para o entendimento da relação entre escola e família.

A relação escola-família se inicia quando a criança é matriculada em uma instituição de ensino (CASTRO; REGATTIERI, 2009), sendo este o primeiro ato que intercala a relação com a família como parte do trabalho da instituição. Essa relação, a partir de então, passa a se apoiar de maneira efetiva, primordialmente, na lógica socializadora do sistema de ensino e, do mesmo modo, nos agentes que articulam o saber na instituição, docentes ou gestores.

Destarte, este estudo abordará, a partir de uma particularidade do real, as estratégias – chamadas aqui “de estratégias escolares de aproximação parental” – levadas a cabo pelo gestor escolar como mediador da relação escola-família¹. Assim, o que se pretende conhecer são os modos pelos quais o gestor da escola, ou a equipe gestora, cria os meios, como recomendado pela legislação pertinente (Lei de Diretrizes e Bases – LDB – e Plano Nacional de Educação – PNE), para a escola articular-se com as famílias dos alunos que atende.

O foco deste estudo, então, está nas ações práticas – ou empreendedoras, para usar um termo tão em voga – concebidas e efetivadas pela direção da escola com o propósito de obter das famílias formas eficientes de cumplicidade objetiva com a lógica e os fins educativos da escola. Trata-se, assim, de um estudo, para falar de forma mais ampla, sobre os mecanismos

¹ Neste estudo, a expressão “estratégias escolares de aproximação parental” foi pensada para nomear o conjunto de ações empreendidas pela gestão da escola, quando esta, a partir da posição que ocupa na instituição, em acordo com as orientações legais para a escola, busca meios para se aproximar das famílias de alunos; considerando-se entre essas ações os contatos formais, nos períodos de matrícula, reuniões e eventos, as interações decorrentes da necessidade que os agentes escolares têm em contatar responsáveis por grupos familiares ou ainda os encontros casuais que podem ser favorecidos pela dinâmica de trabalho da escola.

práticos de interação entre duas das mais importantes instituições educativas da nossa sociedade.

1.1 JUSTIFICATIVA

O propósito de desenvolver pesquisas com essa temática iniciou-se com minhas inquietações enquanto gestora escolar em uma instituição municipal que oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Riacho dos Cavalos, no estado da Paraíba, no período de 2009-2011. Essa vivência me trouxe constatações, dificuldades e perspectivas sobre o trabalho do gestor de escola pública e, mais que isso, despertou-me muitos questionamentos.

O acesso ao cargo, como ainda é usual em muitos municípios brasileiros, deu-se por nomeação pelo poder executivo e em decorrência de uma trajetória profissional de onze anos no quadro efetivo de docentes dessa municipalidade. Essa trajetória teve início com a experiência docente de dois anos na Educação Infantil, seguida pelo exercício profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental por seis anos e, posteriormente, com a atuação por três anos na disciplina de língua portuguesa nos anos finais desse nível de ensino. Aliás, na época da minha atuação como gestora, já possuía conhecimento de que a forma pela qual tive acesso ao cargo não era a mais bem conceituada em pesquisas acadêmicas – “nomeação pura e simples pelo poder executivo” (PARO, 2011, p. 44) –, mas todo e qualquer esclarecimento que tinha somente me acrescentou interrogações acerca do nó górdio da função gestora.

De início, atuar na gestão escolar se configurou para mim como um desafio profissional, somado à possibilidade de desempenhar um novo papel na escola e no processo de escolarização do alunado. Contudo, logo no começo das atividades, fui instigada a buscar por conhecimentos específicos sobre o trabalho do gestor escolar, por perceber desde a prática docente que a gestão na contemporaneidade requeria muito mais do que até então se praticava naquela escola da qual fazia parte. Nessa perspectiva, muitas foram as conversas – que então tive com colegas gestoras de outros municípios –, aliadas aos estudos solitários em documentos oficiais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, o Plano Nacional de Educação, bem como em textos que tratam das políticas intersetoriais para a educação pública advindas dos dispositivos legais, os quais, a meu ver, eram necessários para o exercício do cargo naquele momento. Nessa conjuntura, certificava-

me de que meus questionamentos eram extensivos às demais colegas de função.

Nesse percurso, em 2010, iniciei a pós-graduação *lato sensu* na escola de gestores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na modalidade de ensino a distância (EaD). A partir de então tive acesso a alguns estudos empíricos e a conceitos sobre a gestão na escola pública brasileira, os quais buscavam definir essa função no decorrer do nosso processo histórico e social, assim como na contemporaneidade. Conclui esse curso com um texto monográfico intitulado “A organização do trabalho da escola: o gestor escolar como mediador”, o qual me levou a perceber que o gestor escolar coordena todas as ações e expectativas nesse âmbito institucional. Tal pesquisa me instigou ainda a outros questionamentos, a saber: Que tarefas a escola requer do gestor para além do administrativo e do pedagógico? Quais dificuldades o gestor enfrenta no processo organizativo da escola? O objetivo geral do trabalho do gestor está alinhado com o objetivo dos planos de trabalho da docência? Quais são os sentidos e os limites da participação da comunidade, incluindo-se o conselho escolar, na gestão da escola? O gestor procura se aproximar da comunidade escolar e das famílias, no intuito de estabelecer uma relação que favoreça a produtividade do trabalho pedagógico da instituição que coordena?

O trabalho citado, unido às questões que ainda me colocava, serviu-me de base para a construção do anteprojeto de pesquisa aprovado no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Com o aprofundamento dos estudos, no âmbito do mestrado, meu interesse se redefiniu particularmente para a compreensão de como se articula a relação entre a gestão escolar e a família. Assim, beneficiando-me das contribuições do Grupo de Pesquisa Ateliê Sociológico Educação & Cultura, veio a possibilidade de entender essa relação a partir dos resultados das investigações da literatura contemporânea em Sociologia da Educação.

Destarte, este estudo se justifica em razão de minha trajetória profissional, do interesse despertado e das lacunas na literatura no tocante às investigações que enfocam a gestão escolar como intermediadora da relação escola-família. Esse último aspecto pôde ser constatado pelas pesquisas de “Estado da arte” que contribuíram para a construção do objeto de estudo e objetiva, de modo geral, acrescentar conhecimentos sobre essa relação.

1.2 PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Previamente, podemos dizer que no espaço escolar a relação entre escola e família vai além da relação entre docência e famílias de alunos. Esse fenômeno envolve outros agentes educacionais, como os gestores escolares, os quais, nas atribuições de sua função, também atuam diretamente com os alunos e suas famílias. Nas dimensões da função gestora, destacamos a dimensão política, a qual dispõe de aportes legais que possibilitam à escola a abertura à família, a articulação entre escola e comunidade e, desse modo, a relação entre ambas as instituições. Dessa sorte, a aproximação com as famílias de alunos com vistas a atender aos objetivos instituídos pela escola também pode ser compreendida como um dos objetivos dos estabelecimentos de ensino na contemporaneidade (BRASIL, 1996, 2014).

Se, como recomendado pela legislação pertinente, Lei de Diretrizes e Bases e Plano Nacional de Educação, é tarefa dos estabelecimentos de ensino criar os meios para a escola articular-se com as famílias e a comunidade, proporcionando a integração entre as duas instituições, resta-nos saber como isso ocorre e como o gestor age para realizar a pretendida mobilização familiar junto à escola, tornando a educação e seus objetivos uma responsabilidade de todos.

Diante de tais constatações e no intuito de acrescentar contribuições à compreensão de como está se configurando a relação escola-família, tornamos oportuna a seguinte pergunta de partida: o que faz o gestor escolar no sentido de contribuir para a construção da cumplicidade ativa entre escola e famílias, visando o incremento da produtividade do trabalho pedagógico realizado na escola?²

Esse questionamento se desdobra em interrogações subsidiárias, a exemplo de: que estratégias são efetivadas pelo gestor escolar? Que ações o gestor realiza? Que recursos o gestor escolar mobiliza para articular-se com as famílias?

Portanto, o objetivo geral deste estudo é compreender como se configuram as atividades da gestão escolar no tocante ao estabelecimento de estratégias escolares de aproximação parental, com vistas à produtividade do trabalho pedagógico da escola.

Desse objetivo geral, advêm os seguintes objetivos específicos:

² A produtividade propriamente pedagógica é entendida aqui na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2010), quando se referem à produtividade específica do trabalho pedagógico, isto é, ao efeito de inculcação dos conteúdos escolares. Com outras palavras, quanto mais bem-sucedida é a escola em inculcar conteúdos escolares, maior a produtividade do trabalho pedagógico nela realizado. Ou, inversamente: quanto menos sucesso na inculcação de conteúdos escolares, menor a produtividade do trabalho pedagógico.

- Investigar os fundamentos que respaldam os posicionamentos apresentados pela gestão escolar quando estabelece estratégias escolares de aproximação parental;
- Desvelar os recursos pelos quais ocorrem as articulações entre gestão escolar e famílias de alunos e, ainda, os posicionamentos que (re)produzem as consonâncias e dissonâncias na aproximação parental;
- Descrever as ações empreendidas pela gestão escolar e o modo como estas são compreendidas pelas famílias, se são consideradas direcionamentos à produtividade do trabalho pedagógico da escola.

Adotamos neste estudo a hipótese segundo a qual as ações da gestão escolar, quanto às estratégias escolares de aproximação parental, assim como as respostas das famílias, acontecem proporcionalmente ao conhecimento que estas últimas têm quanto ao sentido do jogo escolar e à compreensão da língua e da linguagem da escola, como também em virtude de sua boa vontade cultural³. Para que isso aconteça, as famílias precisam estar organizadas dentro da forma das lógicas socializadoras da escola, traçar estratégias específicas para a escolarização dos filhos e mobilizar os capitais econômicos e culturais que possuem para os fins produtivos da escola.

De modo geral, esta pesquisa busca contribuir para a produção de conhecimento acerca da relação escola-família e, em particular, refletir sobre as ações do gestor escolar como agente educacional, como líder articulador e mobilizador das relações humanas e conciliador destas no seio da escola, com vistas à produtividade do trabalho pedagógico realizado na instituição que representa. A partir dessa reflexão, almeja fornecer subsídios para a formação de gestores, perpassando pela função docente, assim como pelos demais profissionais da educação que tratam diretamente com famílias e alunos.

1.2.1 Fontes e instrumentos

O campo de investigação sistemática desta pesquisa teve como lócus uma escola municipal localizada na cidade de Catolé do Rocha, no estado da Paraíba. A opção por um contexto particular se explica em função da necessidade de se compreender as estratégias escolares de aproximação parental do ponto de vista tanto da escola como das famílias, adotando-se para isso uma análise dos posicionamentos da gestão escolar, das famílias e da

³ A boa vontade cultural constitui-se como estratégias de acesso aos saberes “considerados” legítimos, pelo esforço sistemático em adquiri-los. As famílias das classes médias empreendem uma série de ações nesse sentido (compra de livros, frequência em eventos culturais etc.). A boa vontade cultural é relacional à aquisição de capital cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

docência sobre o tema investigado, complementando-se com observações feitas no contexto escolar e nos lares de alguns dos agentes pesquisados, bem como durante os encontros com os responsáveis por alunos. Posto isso, esta investigação assume um caráter qualitativo, uma vez que prima pela interpretação dos dados em contextos específicos.

Outra razão para a escolha do campo empírico pode ser dada pelo fato de a pesquisadora fazer parte dele como supervisora educacional e, por essa razão, ter acesso com mais facilidade à instituição investigada, aos documentos internos, às fichas de alunos e principalmente ao estabelecimento de redes de contatos com os agentes que seriam inquiridos.

De início, em fevereiro de 2013, contatamos a diretora e a vice-diretora do campo empírico, as quais se colocaram à disposição desta investigação, como colaboradoras e parte dos agentes que seriam entrevistados. Nesse período também iniciamos as idas e observações em encontros e reuniões escolares. Posteriormente, em junho de 2013, entramos em contato com as docentes que atuavam nas vinte e duas turmas destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), as quais também concordaram em participar da pesquisa como colaboradoras e agentes entrevistadas. Nessa perspectiva, a investigação se restringiu aos anos iniciais do Ensino Fundamental, haja vista ser nesse período que a escola pública apresenta maior aproximação das famílias que nela buscam a escolarização da prole (NOGUEIRA; ABREU, 2004) e, assim, teríamos maior probabilidade de respostas ao que nos propúnhamos.

Com a cooperação das informantes privilegiadas da forma como acontece o processo de aproximação entre a escola e a família – direção escolar e docência –, em setembro de 2013 realizamos uma sondagem nas vinte e duas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a partir de suas indicações identificamos, ano por ano e sala por sala do nível de ensino mencionado, dois alunos(as): um aluno(a) que tinha em sua família um responsável que mantinha contatos regulares com a escola – no período de matrículas, na chegada e saída dos horários escolares, nos eventos, reuniões de pais e mestres, ou, melhor dizendo, que sempre estava atento às estratégias escolares de aproximação parental efetuada pela escola –, assim como outro aluno(a), cujo responsável na família apresentava um posicionamento oposto à aproximação com a escola, mas que a gestão manifestou, com segurança, ter empreendido inúmeras ações de aproximação pontuais, contudo, sem respostas positivas dos responsáveis.

Vale ressaltar que consideramos como o responsável cujo posicionamento representava uma maior probabilidade de aproximação provável aquele que tinha maior frequência de entrada no universo dos possíveis contatos com a escola e para a aproximação não provável, o responsável que seu posicionamento representava uma probabilidade nula ou

quase nula de contatos com a escola dos filhos. Ambos os posicionamentos foram definidos pela taxa de frequência desses responsáveis na escola, indicada pelos gestores escolares e professores.

No início dessa seleção, os responsáveis pelas famílias compuseram um grande grupo. Assim, em um universo de quarenta e quatro responsáveis houve uma segunda triagem para diminuirmos a seleção de agentes a serem entrevistados. Com a colaboração das profissionais da instituição, em uma segunda seleção, optamos por oito responsáveis, os quais foram identificados, contatados e convidados a participarem da pesquisa. Esses agentes ainda foram divididos em dois grupos, cada qual com quatro responsáveis por famílias de alunos e com posicionamentos considerados extremos – um grupo representando as aproximações “consideradas” prováveis e outro, as aproximações “pouco” prováveis para com as estratégias efetuadas pela direção. Esse número final de agentes familiares também se relacionou ao critério de tornar a pesquisa exequível no tempo que dispúnhamos. De antemão, destacamos que no grupo que enquadrámos como as aproximações prováveis com a escola incluímos o representante das famílias no conselho escolar, por este ser considerado, pelas informantes, como destaque entre as aproximações prováveis com as ações da direção escolar.

Além desses agentes citados, duas professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental também foram selecionadas para as entrevistas, conforme suas disponibilidades de participação. Por conseguinte, quando somados, ficamos com doze agentes a serem investigados. Vale lembrar que por se tratar de uma pesquisa qualitativa é arbitrário o critério que justifica essa quantidade de informantes. A seguir, apresentaremos o quadro resumo dos entrevistados na pesquisa:

Quadro 1 – Agentes da realidade pesquisada

Informantes	Quantidade
Gestoras escolares (Gestora escolar e vice-gestora)	2 (duas)
Responsáveis por famílias (pais e/ou responsáveis, incluindo-se o representante das famílias no conselho escolar)	8 (oito)
Docentes	2 (duas)
Total	12 (doze)

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Para a coleta de dados, um dos instrumentos e procedimentos que utilizamos foram as entrevistas semiestruturadas aplicadas à diretora escolar e à vice-diretora, aos responsáveis pelas famílias e às professoras, haja vista a necessidade de se obter subsídios para a construção do objeto de estudo e a entrevista ser um recurso que possibilita [...] “recolher

dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Nos roteiros de entrevistas (Apêndices A, B, C e D), na parte introdutória, destinamos a primeira seção para os informantes, diretoras, responsáveis por famílias e docentes, nos colocar a par de seus dados de identificação, entre os quais se incluíam o nome, o gênero, a faixa etária, o estado civil, o nível de escolaridade e a ocupação deles. Assim sendo, na parte introdutória das entrevistas direcionadas aos responsáveis por famílias de alunos já havia um direcionamento para a posterior construção das duas tipologias familiares que seriam nomeadas como aproximações prováveis e aproximações improváveis neste estudo.

Para a pesquisa empírica também nos beneficiamos de observações nas reuniões e eventos escolares, dos ambientes das entrevistas, de notas de campo, assim como da análise de documentos. De acordo com Maria de Lourdes R. Tura (2003), a observação busca compreender a realidade, o lócus onde os fatos acontecem, ou mesmo um recorte do real no campo de investigação. Esse instrumento pressupõe ao pesquisador múltiplas ações, dentre elas, o registrar e o narrar, situando os acontecimentos de maneira intencional, com base nos objetivos do projeto e nos pressupostos teóricos que orientam a ação. Para esse registro, a autora recomenda o uso do “Diário de campo”, no qual o pesquisador “anota incertezas, indagações e perplexidades” (p. 189), recurso que foi utilizado em todo o percurso desta investigação.

Essas observações foram utilizadas e registradas quando ocorreram reuniões de pais e mestres, festas familiares ou durante as entrevistas realizadas na escola, como também por ocasião das entrevistas nos lares de algumas famílias. Tais observações foram igualmente importantes para identificarmos aspectos referentes às expressões dos agentes para complementarmos as interpretações do lugar de interesse que a interação com a escola dos filhos representa para essas famílias e a importância que atribuem à aproximação com a instituição de ensino, enfim, traços da compreensão da interação escola-famílias.

Durante as entrevistas, adotamos um tom de conversa, o qual não seguiu linearmente os roteiros (Apêndices A, B, C e D) previamente elaborados, contudo não nos desvencilhamos do fenômeno a elucidar e do foco direcionado ao pressuposto teórico e à hipótese básica construída no decorrer dos estudos. Assim, os agentes foram interrogados e ouvidos conforme o fluxo livre das informações. Acolhemos e tentamos compreender cada agente dentro de sua singularidade.

Todas as entrevistas foram gravadas, com prévias autorizações no momento da oitiva, e posteriormente transcritas em sua íntegra, assim como impressas, observando-se em cada uma delas notas introdutórias de caráter etnográfico. Nas transcrições das entrevistas, tecemos considerações acerca das observações das palavras usadas, das entonações de voz, das indecisões, das contradições, das expressões e gestos e dos silêncios ocasionais dos agentes. Essa versão impressa seguiu a ordem cronológica de suas realizações, as quais ocorreram entre novembro e dezembro de 2013.

Convém lembrarmos que as observações e entrevistas tiveram como tema central a relação escola-família e versaram sobre as estratégias escolares de aproximação parental efetuadas pela direção escolar quando empreende ações no sentido de obter das famílias formas de cumplicidade ativa com as lógicas e os fins da escola e, desse modo, com a produtividade do trabalho pedagógico. Portanto, foram interrogados agentes escolares e famílias sobre os encontros promovidos pela escola, o horário e o lugar desses encontros, as formas de convites e comunicados, as oportunidades de interação, as orientações institucionais, o principal motivo dos encontros entre escola e família, as reuniões de pais e mestres, os momentos mais propícios a trocas e interações entre as duas instituições, dentre outros pontos alinhados com o objetivo proposto.

1.3 LÓGICA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA: *HABITUS* E CAPITAIS

A família neste estudo é entendida como um grupo de pessoas unidas, mesmo que sem laços sanguíneos, ou seja, um conjunto de pessoas que se relaciona de forma duradoura e constante no espaço casa. Já a escola é vista como uma instituição pública responsável pelo processo de escolarização dos indivíduos provenientes, no nosso caso, das famílias das classes populares (BRASIL, 2005)⁴. Na contemporaneidade, o processo de escolarização, mesmo em meios populares, vem ocorrendo cada vez mais cedo, isso porque há certa preocupação em torno desse processo por parte da família e da escola. Nesse sentido, essas duas instituições estabelecem estratégias de escolarização, assim, como o processo escolar é composto por níveis, quando o indivíduo alcança êxito em uma etapa, essas instituições visualizam etapas subsequentes.

⁴ Nas “classes populares” ou nos “meios populares”, as famílias são compostas por indivíduos que apresentam, dentre outras características, baixa renda, moradia em locais periféricos e zona rural; pouca escolaridade, ou seja, famílias com reduzido capital econômico e cultural e pequena herança cultural escolar.

Desse modo, os posicionamentos estratégicos da família quanto ao processo de escolarização podem ser definidos como o “[...] produto do senso prático, como sentido do jogo, de um jogo social particular” (BOURDIEU, 1990, p. 81), no qual as ações dos agentes familiares precisam ser empreendidas conforme as necessidades que o jogo escolar exige. Muitas vezes, esse processo ocorre de modo inconsciente, como uma atividade social que acompanha o sujeito desde a infância, incorporado no seu *habitus*, ou seja, no senso de necessidade advindo do conhecimento desse jogo, do manejo de suas regras e do desenvolvimento da capacidade de entendimento e de interpretação destas nos momentos certos.

Conforme Pierre Bourdieu (2007), *habitus* são estruturas mentais através das quais os agentes apreendem o mundo social, estruturantes das disposições gerais para agir, pensar, perceber e sentir. “O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 42). Podemos dizer ainda que o *habitus* sofre influência do campo social onde vivem os agentes. Desse modo, esses agentes, em contato com outros grupos, podem modificar o *habitus*, acarretando mudanças no que concerne, principalmente, aos capitais econômico e cultural (BOURDIEU, 2013) que possuam. O que queremos dizer com essas definições de *habitus* é que não há como isolar a família das características que a estruturam, assim como não podemos isolar o processo de escolarização, realizado na e pela escola, do *habitus* estruturante de cada família.

Nesse enfoque, as principais características da família, relacionadas ao *habitus* e aos capitais econômico e cultural, podem atuar como suportes esclarecidos para os investimentos educacionais de sua prole (BOURDIEU, 1990). Nas palavras de Bourdieu (2013, p. 46),

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Assim, para entendermos a lógica da família e da escola, precisamos compreender, de antemão, o que estrutura essas duas instituições para somente depois lançar luz sobre a relação entre ambas, considerando que essa relação tem como pano de fundo a tessitura da vida em sociedade.

Segundo as pesquisas realizadas por Bourdieu (2007, 2013), Bernard Lahire (1997) e Daniel Thin (2006), a escola apresenta forma e lógica próprias, as quais a estruturam e estruturam sua relação com a família. No tocante à família, a compreensão da forma e da

lógica escolar pode variar conforme o *habitus* e os capitais econômico e cultural que a família detém, os quais, por sua vez, estruturam sua relação com a escola (NOGUEIRA, 2006, 2013; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011; ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013). É por isso que encontramos para a relação escola-família complementos como “dissonância” (LAHIRE, 1997), “aproximação, individualização da relação e redefinição de papéis” (NOGUEIRA, 2005a), “contradição” (NOGUEIRA, 1991), “relação armadilhada” (SILVA, 2003) e “tensão” (THIN, 2006). Em vista disso, não nos convém estranharmos quando a escola vê algumas famílias como “omissas” ou “descomprometidas” com a escolarização de sua prole (LAHIRE, 1997), (THIN, 2006).

Tais situações podem ocorrer porque o *habitus* que estrutura a família, ou seja, as atitudes por esta apresentadas, pode ser considerado pela escola como convergentes ou divergentes com os objetivos dessa instituição. As definições de Lahire (1997) e Thin (2006) sobre o modo de socialização da família e a forma escolar parecem elencar os principais conceitos explicativos através dos quais podemos compreender a família e a escola e, do mesmo modo, a aproximação ou a distância que possa existir na relação entre ambas as instituições.

É necessário explicitar que os estudos citados acima primam por escapar de análises deterministas que atribuem ao *habitus* e aos capitais que estruturam as ações da família, no tocante à escola e à escolarização dos filhos, apenas o pertencimento à determinada classe social. Assim, outros fatores associados às condições sociais, econômicas e culturais da família também são observados nessas pesquisas, sendo a soma de alguns desses fatores o que configura um conjunto conceitual descritivo – perfis familiares – que respalda as atitudes cotidianas no grupo familiar em relação à escola.

Dentre esses fatores, podemos considerar a forma como a família se utiliza da cultura escrita, estilo e linguagem; suas posições e disposições quanto ao aspecto econômico, ou seja, como se utiliza desse recurso ou como o mobiliza para os fins escolares; sua hierarquia interna, baseada em uma ordem moral doméstica, com atitudes de respeito, disciplina e tarefas determinadas; a organização do lar, dentre outras características, as quais, presentes no perfil da família, podem tornar possível o interesse na escola e no investimento pedagógico (LAHIRE, 1997).

Do mesmo modo, o capital cultural, especialmente na forma institucionalizada, materializado em diplomas escolares, pertencente à família, também fornece recursos de interpretação e inteligibilidade para os modos como se estabelece a relação entre a família e a escola (BOURDIEU, 2013). Com base nesses pressupostos, há explicações para os

comportamentos, valores tácitos, que orientam a família no seu posicionamento frente à sua relação com a escola e com o processo de escolarização de suas crianças.

A observância que damos à posse do capital econômico não representa nenhuma determinação e regulamentação para as ações apresentadas pela família frente ao processo de escolarização, contudo compreendemos que o capital econômico relacionado à possibilidade de acesso ao capital cultural tende a influenciar a aquisição de capital cultural. De acordo com Maria Alice Nogueira (2002), não é a origem em lares altamente favorecidos em termos sociais e econômicos que determina o estabelecimento das estratégias educativas da família, uma vez que, em suas pesquisas com filhos de empresários, mostra-nos que estão longe daquilo que poderíamos chamar de “excelência escolar”. Assim, podemos relacionar a mobilização da família quanto à escolarização da prole mais com a observância do capital cultural que esta possa dispor, haja vista que as estratégias escolares são traçadas, na maioria das vezes, objetivando reconversões em mais capital cultural ou capital econômico, atitudes mais relacionadas às classes médias, como afirma essa autora.

Em pesquisa que se fundamenta nessas mesmas categorias analíticas, Maria José Braga Viana (2011) aborda a situação do aluno proveniente de famílias de meios populares e coloca em evidência a necessidade de ter êxito forte em cada etapa da escolaridade para que assim possa ter credibilidade e estímulo para chegar a um nível superior de escolarização – esse é o ponto de vista que a autora constrói a partir dos depoimentos do aluno, da família, como também dos professores no decorrer do prosseguimento de trajetórias de longevidade escolar. A autora conclui em suas pesquisas que os obstáculos escolares nos meios populares aumentam a cada nível. Retomando Bourdieu (2013, p. 58), temos que admitir: “[...] escolhas precoces comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo”.

Em suma, quando tratamos da lógica da família e da escola, o *habitus* que estrutura as características da família e os capitais econômicos e culturais, mesmo que reduzidos, precisam ser observados como instrumentos conceituais de compreensão, para então entendermos os posicionamentos estratégicos da família, assim como os reflexos dessas características nos efeitos esperados pela escola.

Nessa conjuntura, lembramos ainda que a presença, na família, de outras características como valores tácitos na organização familiar, segurança afetiva e boa vontade cultural podem estar entre as dimensões explicativas do modo como ocorre a relação escola-

família⁵. Em suas pesquisas, Lorena Freitas (2009) encontra essas características e nos assegura que quando somadas, pelo menos algumas delas, nos auxiliam na compreensão dos modos como se configura a relação entre as duas instituições, bem como o desempenho escolar do aluno. Daí a importância de se conhecer o *background* social da família para entender sua relação com a escola, suas percepções sobre o processo educacional dos filhos e o futuro vislumbrado para eles. Desse modo, quando conhecemos o espaço social da família, podemos encontrar explicações para a possível aproximação ou distância entre esta e a escola (PEREIRA; CATANI, 2002).

Neste estudo, as categorias conceituais definidoras da lógica da família e da escola, ou seja, o *habitus* e os capitais, apresentadas nessa seção, permearão as explicações acerca dos modos como acontece a relação escola-família e, dessa forma, de como se estruturam as posições e disposições relacionadas às estratégias escolares de aproximação parental, verificadas a partir da realidade educacional específica investigada.

1.4 FILIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Para a construção do objeto de estudo, fizemos um levantamento do “Estado da arte” no tocante à temática – escola e família: estratégias escolares de aproximação parental empreendida pela gestão escolar – e, ao final dessa busca, observamos como as pesquisas e, conseqüentemente, as produções, delas decorrentes, abordam o mote apresentado.

Nesse sentido, para a construção desse *corpus*, levamos em consideração as produções acadêmicas publicadas no período de 2000-2012. Iniciamos pelos textos disponíveis nos GTs 5 – Estado e Política Educacional e 14 – Sociologia da Educação, assim como na Revista Brasileira de Educação (RBE), todos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Posteriormente, consultamos a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), da Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE). Nos grupos de trabalho e nas duas publicações foram feitas consultas *on-line* em todos os artigos, os quais foram previamente selecionados com base nos títulos e resumos que fizessem referência ao tema citado. Finalizamos essa procura com uma investigação no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

⁵ Segundo Freitas (2009), a segurança afetiva é uma característica relacionada às famílias organizadas, ou seja, que cumprem a função de amar, proteger e cuidar das crianças, garantindo-lhes um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado. Uma família que seja capaz de satisfazer as demandas afetivas e de construir a autoconfiança infantil.

Nível Superior (CAPES), realizada a partir de palavras-chave como escola, famílias, gestão escolar e estratégias escolares de aproximação parental.

Em linhas gerais, podemos dizer que nas publicações mencionadas ora se investiga a participação das famílias na escola como parte do processo de democratização da instituição (MARQUES; NASCIMENTO, 2011, 2012; INFORSATO *et al.*, 2011; FONSECA; OLIVEIRA, 2009), ora os benefícios em termos de aprendizagem que a boa relação da família com a escola pode trazer aos alunos, ou seja, discute-se a promoção da colaboração escola-família para melhorar a qualidade do ensino, para tornar a escola eficaz (POLON, 2011; ANTUNES; SÁ, 2010; ANDRADA, 2001). No outro estudo, visualiza-se a interação da família com a escola apenas voltada para o corpo docente, ou seja, para a relação professores-famílias (CARVALHO, 2004).

Os termos escola, gestão escolar e famílias se encontram em outras pesquisas como categorias de análise, não se configurando como o principal viés do objeto de estudo dessas investigações, tornando-se assim categorias periféricas da articulação escola-famílias (CHAZANAS, 2011; SILVA, 2011; PIMENTA, 2002).

Nas publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos GTs 5 – Estado e Política Educacional e 14 – Sociologia da Educação, foram consultados os estudos que enfocam, ainda que não na mesma ordem expressa na temática, o papel do gestor escolar associado à relação escola-família. No artigo intitulado “As interfaces da participação da família na gestão escolar”, Marques e Nascimento (2011) apresentam o resultado de uma pesquisa que discutiu o processo de democratização da escola a partir da análise da participação das famílias de estudantes e suas interferências na gestão, com vistas a apreender as concepções e práticas que as famílias têm de sua participação e como as pessoas da escola as percebem. Esse texto, com algumas observações, também foi publicado na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) e apresenta ao seu término a existência da participação da família, contudo com configurações diversas, intimamente ligadas às especificidades dos grupos sociais que constituem a escola. As autoras enfatizam a variedade de ações que concordam com os objetivos da função social da escola, os quais, por sua vez, colaboram com a “construção de uma cultura escolar democrática” (MARQUES; NASCIMENTO, 2012, p. 68).

Em estudo realizado por Silva (2011) e publicado na ANPEd, intitulado “Famílias e escola: uma relação em transformação frente aos desafios da sociedade contemporânea”, a autora apresenta um repensar crítico em torno da relação dessas duas instituições, apontadas como principais responsáveis pela educação na atualidade. Nessa pesquisa, aparecem, através

das categorias analíticas do estudo, os relatos dos gestores escolares, visando identificar as estratégias entre as duas instituições, combinadas (ou não), para a produção da qualidade de ensino. Para concluir, a autora finaliza sugerindo que cabe a cada uma das partes envolvidas empenhar-se para encontrar uma forma de tornar essa relação construtiva.

A partir de uma pesquisa em 68 escolas do Rio de Janeiro, também publicada pela ANPEd, Polon (2011) apresenta o artigo “Perfis de liderança e seus reflexos na gestão escolar” e traz o atendimento aos pais como item do questionário aplicado aos gestores. A pesquisadora considera em suas conclusões que essa variável na análise de fatores está sintonizada com a literatura sobre gestão em escolas eficazes.

Com uma visão mais voltada para as políticas públicas, ainda na ANPEd também encontramos o resultado de uma pesquisa realizada na Argentina. Andrada (2001), no artigo “Políticas de autonomía escolar y participación de las familias en la escolarización: tendencias del caso argentino”, discute as importantes iniciativas que têm promovido a colaboração entre escolas e famílias com o intuito de melhorar o acesso e a qualidade do ensino. Ao final do texto, a autora mostra uma férrea articulação entre a macropolítica estatal e a micropolítica escolar, baseada nas leis.

No texto “Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola”, de Carvalho (2004), publicado na RBE e produto de sua tese de doutorado, encontramos as constatações do dever de casa como o principal meio de interação escola-família, como uma prática cultural que há muito se integra a essa relação, como uma formalização dessa parceria e seu principal nó. Carvalho (2004) considera ainda que o dever de casa é fundamentalmente uma questão política da escola.

No texto “Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação”, publicado na RBE, Antunes e Sá (2010) apresentam o resultado de uma pesquisa que teve entre seus objetivos as políticas educativas, os processos escolares e as estratégias das famílias para produzir um envolvimento educacional diferenciado, considerando a realidade portuguesa. Esses autores trazem como resultado a eficácia escolar associada à presença dos pais na escola, tida como uma importante prática orientada para a construção da confiança e da proximidade entre os alunos e os docentes. Apresentam também os fatores que influenciaram os pais na escolha da escola. Assim, dos pontos em investigação colocados aos 815 depoentes, 589 consideraram como muito importante ou importante à abertura da escola aos pais.

Na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), encontramos dois artigos em que aparecem nos seus resumos as palavras escola, gestão

escolar e famílias, os quais apresentam as seguintes análises. O texto “A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras”, de Fonseca e Oliveira (2009), apresenta a gestão escolar na contemporaneidade sob dois vieses, conforme as categorias do Fundescola (Fundo de Desenvolvimento da Escola, voltado para a gestão das escolas fundamentais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste) e do Pró-qualidade. Ora sinalizam as práticas gerenciais, ora a participação da comunidade. Conforme os autores, esse estudo buscou detectar como a comunidade escolar acolhe esses projetos e percebe a vinculação entre os programas e as macropolíticas que os sustentam e ainda como se avaliam seus efeitos na organização da gestão da escola, no trabalho da gestão, nos processos de ensino-aprendizagem, com a utilização das metodologias desses programas e suas estratégias de participação, como a promoção de parcerias com a comunidade em geral e com as famílias dos alunos, na busca de soluções para problemas e questões de natureza pedagógica. Concluem o texto dizendo que a participação dos pais na escola ocorre por mero formalismo legal, afastando-se dos propósitos de uma prática de gestão efetivamente participativa.

Ainda na RBPAE, no texto de Inforsato *et al.* (2011), “A gestão democrática da educação: expectativas da escola sobre a participação da família”, os autores verificam a importância da participação da família na gestão democrática das escolas e apresentam uma triangulação entre a legislação, o discurso intelectual e a visão das equipes gestoras com a utilização do instrumento PDE-Escola. Com base nos depoimentos, afirmam que as equipes das escolas apontam a interação entre escola e família como fator importante, porém os autores constatarem pouco envolvimento da família na gestão da unidade escolar e concluem dizendo que “práticas e costumes seculares não se modificam e muito menos são erradicados por legislações bem intencionadas” (INFORSATO *et al.*, 2011, p. 490).

No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), encontramos apenas uma dissertação que versa sobre a “Participação na escola: a voz das famílias”, cujo objetivo foi pesquisar as formas pelas quais as famílias participam da escola (CHAZANAS, 2011). Nesse texto, a autora demonstra a diferença nas percepções das famílias participantes e não participantes e relaciona a participação das famílias à tendência de aliança com a equipe gestora e a não participação com a falta de espaço para essa aliança. Em sua conclusão, a autora compreende que se tornam necessárias novas estratégias para enfrentar os desafios que se apresentam para a escola hoje, para, assim, buscar as mudanças e reestruturações que possibilitem o processo de participação.

Na busca de teses, identificamos na Capes o trabalho “Gestão, cultura organizacional e mudança na escola” (PIMENTA, 2002), no qual a autora analisa a cultura organizacional e a

gestão praticada na escola e considera como categorias de análise o planejamento de atividades, a organização do trabalho, a interação com a família dos alunos e o clima escolar. Na conclusão, a pesquisadora afirma que a cultura organizacional é relevante para os estabelecimentos de ensino e sugere que os resultados do seu estudo sejam incorporados aos currículos de formação de professores. A gestão escolar e a interação com a família aparecem como categorias da pesquisa, contudo a autora não estabelece uma conexão estreita entre ambas.

Com base nos resultados dessas pesquisas, entendemos que a literatura dispõe de investigações que trazem em suas categorias de análise algumas das palavras-chave da temática geradora deste estudo – escola, gestão escolar, família, estratégias, aproximação. Diante disso, queremos dizer que este trabalho não é de todo inédito, uma vez há um filão de estudos sobre a relação escola-família, os quais colaboraram para a compreensão dessa temática. Entretanto, o que nos dispomos a considerar foi uma apresentação de nossa perspectiva compreensiva acerca das estratégias escolares de aproximação parental realizada pela gestão escolar, fenômeno que requer um entendimento direto das ações desse profissional da educação, quando empreende a aproximação com as famílias de alunos. Portanto, para a construção desse objeto, houve uma busca constante pela compreensão desse aspecto particular da relação escola-família, desde a formulação da problemática inicial, continuando com a análise dos dados, subsidiados por nossos referenciais teóricos, cujas imersões transcorreram até a redação do texto final desta investigação.

É preciso conceber ainda que o contexto no qual ocorre o fenômeno investigado é o contexto da relação escola-família, por isso permeado de certa familiaridade, aspecto que evidencia certa ilusão de um saber imediato. Assim, para compreendê-lo também se requer um exercício de vigilância permanente para rompermos com as aparências primeiras, com as pré-noções, no intuito de construir o objeto de modo objetivo para podermos verificar o que se propôs – uma interpretação lógica de algumas ações de aproximação parental empreendidas pela gestão da escola, no contexto da escola pública.

Levamos em consideração que a escola pública de hoje não atende a um perfil único de família e sabemos da existência de escolas que, por fatores aqui não acentuados, são frequentadas por alunos de famílias cujo interesse escolar dos responsáveis pode ser considerado fortemente baseado em estratégias de investimento pedagógico, com superinvestimento na escolarização da prole, com incentivos, bem como com a oferta de possibilidades para que os filhos possam se dedicar aos estudos (LAHIRE, 1997). Porém, também sabemos que nesses casos o zelo dos responsáveis pela escola e a escolarização não

dependem de um fator isolado, mas sim de um conjunto de fatores que podem explicar a maior aproximação entre os interesses dessas duas instituições socializadoras e educativas.

1.5 ESTRUTURA DO TEXTO

Quanto aos aspectos estruturais, esta pesquisa está dividida em três capítulos. Dedicamos o capítulo introdutório a apresentação, justificativa e definição do objeto de estudo. Nesse capítulo, tratamos da construção metodológica do objeto e de suas principais categorias explicativas, assim como da filiação bibliográfica.

No capítulo dois, colocamos em destaque a escola pública brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, a gestão democrática nas instituições de ensino, as políticas de aproximação parental e as formas de participação da família no espaço escolar, ou seja, a abertura da escola para a relação dos profissionais da educação com as famílias de alunos. Nesse capítulo, caracterizamos um contexto particular dentro do campo educacional brasileiro como locus desta pesquisa e o tomamos como cenário contemporâneo de legislações e políticas, assim como procuramos compreender as estratégias escolares de aproximação parental nele existentes, com base nas descrições de depoimentos de diretores e outros agentes escolares.

No capítulo três, abordamos a formação da família contemporânea, a socialização primária e a passagem para o contexto escolar como o início do processo de socialização secundária. Nesse capítulo, a partir de tipificações familiares representadas pelos agentes que denominamos responsáveis por alunos e de categorias teórico-analíticas como capital econômico, capital cultural (institucionalizado), ordem moral doméstica e boa vontade cultural, procuramos pensar, relacionar e delinear uma possível compreensão para o modo como as ações empreendidas pela gestão quanto às estratégias escolares de aproximação parental são percebidas pelas famílias.

Nas considerações finais, explanamos algumas conclusões no tocante às ações de aproximação empreendidas pela escola.

2 A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo, apresentaremos um *panorama contemporâneo da gestão da escola pública* e sob o ponto de vista legal destacaremos as exigências e as tarefas implicadas nessa função. Colocaremos em destaque a gestão democrática incorporada na atual Constituição Federal e as formas de participação das famílias tratadas em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A esse quadro legal associaremos os programas e políticas de abertura das escolas para a relação dos seus profissionais com as famílias de alunos. Essas legislações, políticas e programas, no seu conjunto, conceituarão o que nomeamos como *políticas de aproximação parental*.

Descreveremos, em face de um contexto particular, *o desafio da aproximação parental*, com base no depoimento de diretores, de docentes e de famílias, bem como *a participação dessas famílias no conselho escolar*. Para tanto, caracterizaremos a instituição campo de investigação, local onde selecionamos as diretoras escolares, docentes e responsáveis por famílias para nos levar a compreender as ações da gestão escolar quando empreende, em um contexto específico e a partir das políticas de aproximação parental, as estratégias escolares que objetivam tal aproximação.

2.1 PANORAMA CONTEMPORÂNEO DA GESTÃO

A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, foram criadas novas atribuições e incumbências à função gestora da escola pública brasileira. Podemos dizer que esses documentos, de igual maneira, também têm influenciado o modo de acesso a essa função no âmbito de cada instituição de ensino, o qual atualmente vem ocorrendo de três formas: nomeação, na qual o secretário da educação ou o chefe do executivo escolhe o ocupante do cargo por critério político-partidário; concurso público, fundamentado em conteúdo técnico especial do cargo ou ofício a ser provido; e eleição, na qual concorrem professores já concursados. Nesse caso, pode-se considerar a competência política e a legitimidade para coordenar o trabalho dos demais profissionais da escola, competência que se dá com o exercício da política e que somente pode ser validada pela manifestação livre dos dirigidos expressa na legitimidade de seus votos (PARO, 2011).

Com isso, percebemos que o modo de escolha do gestor escolar, baseado no corporativismo (controle de um Estado autoritário) e no clientelismo (prática política de troca de favores) ainda não foi superado, mas notadamente há outras formas de acesso ao cargo, como a possibilidade democraticamente elegível baseada na LDB e praticada em alguns municípios brasileiros, principalmente em escolas que formularam e consideram seus projetos político-pedagógicos.

Ademais, a instituição da gestão democrática da escola pública vem ocorrendo concomitantemente com a formação de conselhos escolares que contam com a participação de toda a comunidade escolar, sendo responsável pelo planejamento, deliberação, controle e avaliação das ações do dia a dia da escola, tanto no campo pedagógico, no que diz respeito à sua produtividade, quanto em relação aos recursos financeiros que hoje chegam à escola, ou seja, um instrumento democrático que leva a gestão escolar a partilhar decisões.

Mediante o exposto, convém lembrar que as mudanças nessa função podem ser vistas através do estado atual da função gestora, relacionada à tendência descentralizadora da educação, fruto das novas regulações advindas com a globalização do capital, que repercutiram no sistema educacional e na rede pública de ensino e cujos aspectos ganharam evidência com o advento das políticas públicas que vêm orientando a educação em nosso país. A título de ilustrações, podemos citar o Plano Nacional de Educação e as políticas intersetoriais como o PDE-Escola, dentre outros programas que colocam a gestão da escola pública em um papel de destaque nos objetivos de democratizar as decisões no meio educacional⁶.

Não é por acaso que na contemporaneidade a gestão da escola é um ponto questionado no meio educacional pelos profissionais que trabalham no dia a dia da escola e pelos estudos no meio acadêmico. Em vista disso, destacamos os resultados de uma pesquisa realizada após a instituição dos marcos legais ora apresentados e que, durante dois anos de investigação em uma escola considerada típica, a pesquisadora concluiu que, “[...] não obstante as determinações legais expressas na Constituição Federal/88 e na LDB 9394/96, a implementação da democratização da gestão no interior da escola tem sido bastante lenta” (CERQUEIRA, 2000, p. 10). A autora ainda acrescenta que

[...] a prática gestora desenvolvida na escola pesquisada apresenta características de padrões de autoritarismo, decisões centralizadas, separação

⁶ O PDE-Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola – é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar sua gestão. Disponível em: <www.pdeescola.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2014.

entre as dimensões administrativa e pedagógica do trabalho educativo, ausência de gestão colegiada, funções hierarquizadas e difícil comunicação, revelando que a gestão democrática da educação ainda não é praticada conforme o ideal teorizado e legislado (CERQUEIRA, 2000, p. 10).

Diante de tal constatação, a autora observa a “necessidade de agregar às condições legais condições político-sociais, culturais, estruturais e ideológicas para que a democratização da gestão no interior da escola seja objetivamente efetivada” (CERQUEIRA, 2000, p. 10).

A essa discussão, associamos resultados mais recentes que encontramos em estudos sobre os novos encargos provenientes das legislações e dos efeitos da precarização do trabalho advindos com o processo de globalização, como os observados com [...] “a extensão de suas jornadas de trabalho, dentro do próprio estabelecimento, e o [...] aumento das horas e carga de trabalho sem nenhuma remuneração” [...] (OLIVEIRA, 2006, p. 4), acrescidas das atividades da gestão escolar, que atualmente também fica responsável por gerenciar programas na escola, como o Sistema Presença, o Mais Educação e o PDE-Escola, dentre outros⁷.

Nessa perspectiva, Dalila Andrade Oliveira (2010) aborda o estado atual das atribuições dessa função no seio da escola e resume em poucas palavras a visão que os gestores escolares têm de si mesmos nos resultados de uma pesquisa realizada com gestores e vice-gestores na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte:

[...] os mesmos manifestaram certa impotência diante das mudanças ocorridas, [...], por não conseguirem responder às exigências trazidas pela nova legislação, aos prazos impostos pelos órgãos centrais, *às demandas requeridas por uma comunidade mais atenta e participativa*, ou ainda as necessidades de envolver os trabalhadores e usuários no exercício da gestão escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 142, grifos nossos).

A concepção mais atual que se tem da gestão democrática a associa à possibilidade de articulação da escola com as famílias, uma vez que se tem observado que é na interação entre escola e famílias, na abertura para o diálogo e na parceria entre ambas, “em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências

⁷ O Sistema Presença é um sistema de acompanhamento da frequência escolar do Programa Bolsa Família e tem no gestor escolar o principal responsável pelas informações sobre a presença dos alunos. Disponível em: <www.frequenciaescolarpbf.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2014. Já o Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2014.

de socialização”, que está a possibilidade de melhoria da produtividade do trabalho pedagógico, afirmando-se que “o entendimento, a interlocução e a colaboração entre pais e escola” (NOGUEIRA, 2013, p. 162) podem favorecer os objetivos educacionais e os resultados escolares.

Convém enfatizar que esse processo de abertura das escolas para a participação das famílias não se restringiu ao Brasil, haja vista que processos similares estão ocorrendo em muitos outros países, principalmente no ocidente. Ademais, é possível dizer que “esse novo ideário vai encontrar confirmação no plano das políticas públicas em educação” (NOGUEIRA, 2013, p. 162), que passaram a recomendar essa abertura e incentivá-la como uma forma de cooperação, como nos revelam os programas das recentes políticas educacionais em muitos países⁸.

Mediante essa explanação, olhamos para o que está à nossa volta no sistema educacional brasileiro, na escola pública, na gestão democrática das instituições de ensino e na sua relação com as famílias de alunos e, a partir desse olhar, percebemos que muito ainda tem que se perguntar, principalmente sobre em que medida as legislações, as políticas e os programas para a educação do país têm influenciado as ações práticas que viabilizam a democracia, a abertura, a participação e a relação de aproximação entre escola e família.

2.2 A GESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA

Definimos a escola pública como uma instituição sistêmica aberta, composta de alunos e suas famílias, gestores, professores e funcionários de apoio, os quais se influenciam mutuamente e interagem nesse meio através de trocas. Para Heloísa Lück (2008, p. 10),

a interinfluência será tanto mais forte quanto maior proximidade e relacionamento tiverem os elementos. Essa interinfluência ocorre, quer tenhamos consciência dela ou não; e o entendimento de como ela funciona

⁸ Com base em Nogueira (2006, p. 156), podemos mencionar a criação, na Inglaterra, nos anos 1990, pelo governo trabalhista de Tony Blair, de um “contrato casa-escola” (*home-school contracts*), mediante o qual os pais britânicos se comprometiam a assumir responsabilidades no plano da assiduidade, da disciplina, da realização dos deveres de casa de seus filhos; o estabelecimento, em 1994, pelo governo norte-americano de Bill Clinton, da colaboração família-escola como a oitava meta da educação nacional (*Goals 2000: Educate America Acts*); o lançamento, em 1998, pelo Ministério da Educação da França, de uma campanha nacional pela parceria família-escola (*Campagne nationale sur le nouveau partenariat école-famille: confiance et ouverture*) que criava, entre outros, a “Semana dos pais na escola”; e a designação, em 2002, pela Comunidade Europeia, do dia 8 de outubro como o *Dia Europeu dos Pais e da Escola* (grifos da autora).

na escola é sobremaneira importante, a fim de que esta possa exercer equilibradamente sua função educativa.

Na escola, podemos ver a interinfluência de seus componentes como um dos fatores que a torna uma instituição aberta e não fechada. Em se tratando de escolas públicas, essa abertura começa com a chamada às matrículas dos alunos – de modo que esse momento, na maioria das vezes, é o primeiro contato que a escola estabelece com os sujeitos que estarão presentes nesse ambiente durante todo o percurso letivo, ou seja, o ano escolar que se inicia.

Convém enfatizar também que “hoje [...] o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais” (NOGUEIRA, 2005b, p. 8), para que o processo de interinfluência possa ter início nos primeiros contatos com os membros das famílias e se suceda conforme estes se aproximem da escola, tornando-os conhecedores e partícipes do processo educativo escolar dos filhos.

Apresentamos a interinfluência como o estabelecimento de trocas favorecidas pela relação escola-família, assim como pela relação escola-comunidade. Consideramos a existência de uma interinfluência interna e externa na escola; como cada setor ou função dentro da escola requer de imediato um entendimento dos demais setores e funções, esse entendimento também pode se estender à relação entre escola, família e a própria comunidade onde a escola está inserida. Essa interinfluência se constitui um elemento importante no processo de trocas, o qual ainda possibilita à escola a adaptação de objetivos, de programas e de métodos com as necessidades educacionais de cada localidade.

Assim, a escola não se caracteriza apenas como uma instituição física, composta por uma equipe de funcionários, com fronteiras fixas, mas como um espaço aberto para trocas, que são delineadas por um sistema de comportamentos dos seus membros, sendo a abertura para a participação da família na vida escolar do filho uma dessas possibilidades de trocas, a qual pode partir do estabelecimento da interinfluência entre a socialização escolar e a socialização familiar (CANÁRIO, 2006).

A garantia da participação dos representantes da família e de todos os demais segmentos que compõem a comunidade escolar no conselho escolar pode ser vista como uma das ações voltadas para a abertura da escola e o estabelecimento dessas trocas. Esse órgão colegiado também favorece a prática da construção do que denominamos de gestão participativa, uma vez que é através da gestão democrática participativa que se pauta a vida escolar como uma prática cidadã, com o enriquecimento e promoção de um diálogo aberto entre escola e família, no intuito de vislumbrar a garantia do direito à educação. Com essa

abertura, há a possibilidade de a escola mobilizar a família para o exercício dos direitos políticos de cidadãos e de se construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa conjuntura, percebemos como se delinea a gestão participativa – a prática gestora que “envolve, além dos professores e dos funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico” (LÜCK *et al.*, 2011, p. 18). Conforme essa autora, tal forma de gestão, em um primeiro momento, tende a aumentar o trabalho do gestor, já que parece tomar mais tempo que o necessário, em especial no tocante aos momentos de reuniões que essa forma de gestão requer para mobilizar e envolver os demais componentes da comunidade escolar – professores, pais e alunos –, haja vista a necessidade de orientação para aperfeiçoar as habilidades de cada membro do colegiado a fim de que conheçam técnicas específicas associadas a um ato participativo efetivo.

Entretanto, Lück *et al.* (2011) reconhecem que a ideia de participação como a descrita, na prática, ainda não está bem definida, nem mesmo para os dirigentes escolares, que são os responsáveis por construir o ambiente propício à participação dos demais membros do contexto escolar.

Diante disso, entendemos que o gestor escolar, na contemporaneidade, tem no exercício de sua função responsabilidades elevadas, pois sua posição na escola pode exercer influência sobre a dinâmica da instituição tanto de forma positiva como negativa, uma vez que é do seu papel que advém, em parte, a qualidade das inter-relações e trocas no ambiente escolar – como a articulação da relação escola-família, bem como a interação com professores e profissionais de apoio – e, desse modo, a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

A gestão democrática participativa da escola está relacionada com as fundamentações legais do sistema educacional e desses fundamentos recebe influências. Contudo, as práticas gestoras pautam-se pela compreensão tanto dos aspectos macro quanto dos micro pelos quais se delinea o funcionamento da escola, assim como pelos modos de interação com os quais a escola se organiza para vislumbrar estratégias e resultados, como proposto no regimento interno e no projeto político-pedagógico.

Para Lück (2008, p. 17-18), é da junção dos aspectos denominados administrativos e pedagógicos da função gestora que se destacam dois pontos importantes que coadunam com as ideias democráticas de participação e que estão entre suas atribuições. São eles: a “articulação escola-comunidade” e a “manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade”. Logo, nesses pontos o gestor escolar pode identificar os aspectos concernentes à participação de todos –

profissionais da educação e família –, sugerindo que ao gestor fica a possibilidade de articular a relação entre escola e responsáveis por grupos familiares.

Destarte, consideramos a ideia de que essas são apenas algumas das novas exigências para a escola e os que nela atuam no século XXI, as quais estabelecem que “o trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, *a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto*” (NÓVOA, 2009, p. 7, grifos nossos).

Nessa perspectiva, podemos dizer que a escola funciona como um sistema social, como um conjunto de funções e de relações, existentes de maneira interconectada e interinfluentes, de modo que as ações de uma área refletem de alguma forma nas ações das demais. Assim, em termos administrativos, pedagógicos e políticos, as ações da gestão podem alinhar-se com o trabalho dos professores e dos demais funcionários da escola.

Também consideramos que na escola existe uma subdivisão de tarefas, como apresenta Cátia C. Michalovicz (2008). Essa autora constatou que há uma sobreposição das funções existentes na instituição escolar, fruto da maleabilidade desse ambiente, e que leva à promoção de certo grau de indistinção entre as funções desenvolvidas pelos seus agentes, de onde incide o contorno das crescentes lutas simbólicas travadas nesse meio.

Diante de tais constatações, podemos acrescentar que a função gestora está relacionada com uma contínua inspiração e liderança no que se refere ao trabalho escolar, sobretudo pela compreensão de que existem responsabilidades que não são delegáveis aos demais agentes da escola (LÜCK, 2008). Em conformidade com essas afirmativas, podemos ainda enfatizar:

Estamos vivendo no meio da terceira onda de organização e orientação das estruturas e funcionamento das instituições, pelas quais o enfoque é o dado a gestão, em superação as limitações da administração. As décadas finais do século XX marcaram o surgimento de uma revolução no pensamento administrativo, em vista do que o mundo atual é marcado pela emergência de novas estruturas organizacionais que são, significativamente, mais democráticas, mais criativas e, potencialmente, mais produtivas do que foram em qualquer estágio anterior da história. A elevação da exigência no nível de educação da população, o desenvolvimento do espírito democrático e o crescente reconhecimento da interdependência entre os diferentes segmentos que constituem uma organização de trabalho, como também no contexto global, tem promovido à percepção de que a chave do sucesso no trabalho educacional está em se alcançar uma cooperação mais eficaz de gestão que supere o modelo centralizado, autocrático, controlador, cuja ênfase situa-se em regras de trabalho e na obediência (LÜCK *et al.*, 2011, p. 34).

Dessa forma, o trabalho do gestor escolar, na contemporaneidade, relaciona-se com sua capacidade de liderança, ou seja, de influenciar pessoas (professores, funcionários, alunos, pais) para a efetivação dos objetivos propostos pela escola, isso porque uma gestão concernente com a lógica da escola “se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais” (LÜCK, 2009, p. 20).

Entretanto, a capacidade de liderança não implica uma receita de sucesso para a gestão escolar, pois assume uma conotação individual, e não é essa a correspondência que completa a atuação do gestor. Isso significa que a gestão escolar pressupõe o exercício de liderança, mas este não se realiza sem a gestão democrática participativa, através de um processo compartilhado de coliderança com a comunidade escolar e de interinfluência no momento de tomada de decisões nesse ambiente. Aliás, vale lembrar que a liderança democrática é algo que consta nos regimentos escolares (ver Anexo A) e que pressupõe conformidade com o texto da Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diante disso, pretendemos dizer que a gestão escolar apresenta-se como uma função desafiante, pois não mais se procura um administrador, uma figura central na escola, e sim um articulador, cujas ações permitam a abertura para a articulação com a família, com a docência e com os funcionários de apoio, contemplando a compreensão da importância da participação de todos no processo educativo, e cuja abertura possa promover a mobilização de estratégias para um trabalho de parceria e aproximação entre escola e família.

2.3 UM PONTO SINGULAR PARA A GESTÃO: AS POLÍTICAS DE APROXIMAÇÃO PARENTAL

A Constituição Federal trata a educação como direito de todo cidadão brasileiro. No Artigo 205, a educação é apresentada como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Estabelece que a promoção do ensino em nosso país, a partir de sua publicação, seria incentivada com o auxílio da família e da sociedade e teria como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para a prática cidadã e profissional, enfim, consistiria em um dever social. A partir desse marco legal, foram definidos os demais documentos para a educação no Brasil, como a LDB (Lei 9394/96), que traz em detalhes a instituição da escolarização para a sociedade brasileira.

Considerando que a educação é direito de todo cidadão, a legislação prescreve a expansão em larga escala do sistema de ensino, abrindo com isso a possibilidade da escolarização dos membros das famílias dos meios populares que até o momento não tinham acesso à educação escolar, ou seja, propõe a expansão do número de matrículas baseada na obrigatoriedade do Estado, como descreve o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, o qual afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de” que “§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, sendo a família responsável pela matrícula, e ambas, escola e família, pelo zelo na frequência escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n. 8.069/90), quando dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, no que se refere especificamente ao direito à educação, no Artigo 53, no seu parágrafo único diz que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990), confirmando o direito à escolaridade, bem como o incentivo de um ajuste na relação e na cooperação entre escola e família.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9394/96), que atualmente disciplina a educação escolar no Brasil, os profissionais da educação são vistos como os responsáveis pelos processos de aprendizagem, mas não estão sozinhos nessa tarefa, pois logo no Artigo 2º reafirma-se que a educação é dever da família e do Estado. Além disso, vários outros trechos desse documento mencionam a gestão democrática da escola pública, como também a participação da família na vida escolar dos filhos, especialmente na educação básica. Essa lei ainda orienta como pode ser a ação de integração entre escola e família. Nos Artigos 12 e 13, há a referência explícita das incumbências dos estabelecimentos de ensino quanto a esse processo de integração:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...] Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

No Artigo 32, referente ao Ensino Fundamental, verificamos que o ensino obrigatório e gratuito das escolas públicas tem na formação básica do cidadão, conforme o inciso IV, “o fortalecimento dos vínculos de família” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, podemos afirmar que a interação com a comunidade escolar, na qual se inclui a família, não se restringe à participação dessas representações em organismos como o

conselho escolar ou equivalente, incluindo também o encargo dos sistemas de ensino de criar os meios pelos quais toda escola possa estabelecer estratégias para a família poder participar do processo de escolarização da prole⁹.

A partir dessas normatizações, a possibilidade de interação com a família também passou a ser destaque no regimento interno da escola, documento que apresenta o gestor escolar como líder formal do processo de gestão democrática e participativa, como principal articulador, integrador e responsável por todas as atividades educacionais, o qual, a partir de então, passa a ter como função garantir a “articulação e integração da escola com a família e a comunidade” (Regimento Interno da Escola campo de investigação, Art. 14, Inciso VI¹⁰).

Esses fatos documentais podem estar relacionados à tendência em seguir as políticas de incentivo à aproximação entre escola e família de outros países do ocidente, pois, como afirma Nogueira (2005b), a Inglaterra, em 1990, criou um “contrato casa-escola”; os Estados Unidos, em 1994, estabeleceram como oitava meta da educação nacional a “colaboração família-escola”; e a França, em 1998, criou a “Semana dos pais na escola”. O Brasil, seguindo cronologicamente esses países, buscou estimular a cooperação escola-família, chegando a instituir no ano 2000 o Dia Nacional da Família na Escola, acontecimento que se caracterizou como um fenômeno novo no cenário educacional brasileiro. Esse encontro, no princípio da proposta, seria realizado semestralmente, uma vez no primeiro e outra no segundo semestre letivo. Na ocasião, seriam desenvolvidas atividades direcionadas à interação da escola com as famílias, tendo como foco principal orientações aos pais para que pudessem contribuir para a formação dos filhos, tornando o lar uma extensão da escola.

Mais recentemente, no âmbito das políticas, programas de organização da instituição escolar, projetos como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto n. 6094/2007) trouxeram entre suas propostas o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), considerado, pelo MEC, ferramenta gerencial para o processo de planejamento estratégico de cada instituição escolar. Dentre suas diretrizes, evidenciou-se a orientação para o envolvimento e a parceria entre escola e comunidade. Como o próprio documento explicita, o PDE-Escola é uma ferramenta para a ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade, na perspectiva de envolvimento e de coparticipação. Nesse sentido, a família é apresentada nessa proposta de gestão como uma das

⁹ O processo de democratização educacional é entendido neste texto como o conjunto formado pelo acesso à escola em larga escala, somado à possibilidade de democratização dos processos pedagógicos e administrativos no seio dessa instituição. Entretanto, este trabalho tratará apenas das formas de aproximação entre escola e família favorecida por esses processos.

¹⁰ Ver Anexo A.

protagonistas na responsabilidade com a escola, como se pode compreender nas palavras a seguir.

A família ganha um lugar de destaque na política pública. Sua inclusão num cenário de partilha de responsabilidades entre o Estado, sociedade civil, aliada a processos de descentralização e fortalecimento de gestão local (municipal), desenham as novas tendências na condução da política social (CARVALHO, 2002, p. 21).

Medidas como essas caracterizam a Constituição Federal de 1988 como marco da tentativa de democratizar ações do poder público no tocante à escola pública e sua forma de expansão. A lei maior também diz no Artigo 214 que “[...] estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis”, cuja integração levará à “[...] II - universalização do atendimento escolar; [...]”. Nesse sentido, o documento do Plano Nacional de Educação, aprovado para os anos de 2014 a 2023, apresenta como pressuposto para atingir a Meta dois, referente a “universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos, e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada [...]” a estratégia dois ponto nove, que trata com exclusividade do incentivo “a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias”. Apresenta ainda como pressuposto para atingir a Meta sete, concernente à média prevista pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ensino fundamental – média 6,0 –, a estratégia sete ponto vinte e oito, que diz respeito à mobilização das famílias e de setores da sociedade civil no sentido de atuarem em conjunto com a escola

[...] articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (BRASIL, 2014).

Contudo, em estudo realizado para a UNESCO, Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri (2009) revelam como pequeno o número de projetos, programas ou políticas em curso no Brasil que tenham como objetivo específico o estímulo à relação escola-família e constatarem nesse levantamento que várias experiências, localizadas em pesquisa através da *internet*, que tinham sido postas em prática, já haviam sido interrompidas com pouco tempo de duração. Tal fato leva as autoras a indicar que as experiências foram planejadas como

eventos pontuais – dia da família na escola, ação comunitária, festividades –, e não como projetos para conceber e programar uma proposta mais consistente para essa interação.

Esse estudo ainda destaca a Mobilização de Famílias pela Educação de Qualidade do Ministério da Educação (MEC), que, segundo o Plano de Mobilização Social pela Educação, resulta do chamado do MEC à sociedade para um trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira. Castro e Regattieri (2009) lembram ainda do lançamento da cartilha “Famílias, acompanhem a vida escolar dos seus filhos”, a qual traz algumas ações afirmativas de como a escola pode orientar a família a participar da vida escolar dos filhos, na instituição escolar ou nos lares.

Convém enfatizar que as orientações legais mencionadas nessa seção são fundamentadas “em regulamentos e em organogramas. Elas representam a face oficial da organização, mas não sua única face ou, necessariamente, a face real” (LIMA, 2008, p. 50). Embora tenhamos que considerar esse pressuposto, é preciso atentar para as possibilidades de estratégias de aproximação efetivadas pela escola, mesmo que não estritamente relacionadas com as prescrições legais, nas políticas ou nos programas para a educação pública, assim como para as ações pontuais encontradas por Castro e Regattieri (2009), entendidas como ações práticas de aproximação, de comunicação e de chamamento à participação da família para o processo de escolarização da prole que estão sendo lideradas pelas escolas.

Nessa perspectiva, Nogueira (2005b, p. 9) afirma que na contemporaneidade “[...] a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares, e a escola, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar”, haja vista que no passado as relações entre essas duas instituições socializadoras existiam, mas de forma esporádica, menos intensa e de natureza diferente. Atualmente, com a difusão dos direitos educacionais mencionados e a expansão do acesso à escola, os objetivos do chamamento para a participação parental também vêm se redefinindo, tanto do ponto de vista da instituição escolar como no entendimento da família, já que a escola necessita cada vez mais de apoio para superar seus problemas emergentes.

2.4 O DESAFIO DA APROXIMAÇÃO PARENTAL EM UM CONTEXTO PARTICULAR

Nesta seção, apresentaremos a escola campo de investigação, de acordo com a descrição das características estruturais e pedagógicas e com o perfil dos seus profissionais e

do seu alunado. Logo em seguida, aparecerão perfis mais detalhados da diretora e da vice-diretora e de duas professoras da escola, como também seus posicionamentos no tocante às estratégias escolares de aproximação com as famílias de alunos nesse contexto específico.

O campo investigado trata de uma escola municipal localizada em um bairro da zona Oeste da cidade de Catolé do Rocha, no estado da Paraíba. Esse município conta com 28.766 habitantes, segundo o censo do IBGE de 2010, e fica situado na mesorregião do sertão paraibano, a 411 km da capital João Pessoa. O bairro onde a escola está inserida recebeu o nome Luzia Maia, por esta ser a antiga proprietária daquelas terras, já a instituição tem esse mesmo nome devido a esta senhora ter sido uma das primeiras professoras da cidade. A escola está vinculada à prefeitura municipal de Catolé do Rocha e funciona com a autorização da Lei n. 559/90, que dispõe da criação de todas as escolas da municipalidade.

Essa instituição foi criada a partir da necessidade de atender aos alunos carentes que ainda se encontravam fora do sistema de ensino nos anos iniciais da escolarização na década de 1960, pois os estabelecimentos de ensino já existentes no município não comportavam a demanda da comunidade catoleense. Inicialmente, contava com seis salas de aula e entre os anos de 1973 e 1976 foram construídas mais duas. Somente em 1993 passou por significativa ampliação, quando foram construídas vinte e oito salas destinadas às aulas. Essa ampliação na estrutura possibilitou a extensão da oferta de ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental completo e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente, a escola dispõe de trinta salas de aula, consideravelmente arejadas, devido às suas janelas e ventiladores, com iluminação natural e artificial. Além disso, cada bloco de salas é contornado por corredores do lado das portas e uma área arborizada separa esses blocos. Cada sala conta com uma média de quarenta carteiras de braço para os alunos, um birô com cadeira para o professor e duas lousas, uma verde e outra branca, dispostas em lados opostos da sala. As salas de aula destinadas à Educação Infantil diferenciam-se das demais por conter mesas de pequeno porte com cadeiras, armários e prateleiras de aço, bem como garrafas térmicas com água para as crianças.

Na sua estrutura, a escola dispõe ainda de dois galpões cobertos, sendo um com palco, utilizados em eventos, reuniões e pelos alunos no recreio; dois blocos de banheiros para os alunos, um masculino e outro feminino, cada qual com quatro vasos sanitários; três banheiros para a utilização dos professores e funcionários e dois adaptados para as crianças da Educação Infantil, todos com sistema de fossas sépticas. Conta também com uma biblioteca com cerca de oitocentos títulos; uma sala de TV e vídeo e informática, funcionando no mesmo espaço; uma sala para a direção da escola, onde também funciona o departamento de supervisão

escolar; uma sala para a secretaria; uma sala de professores; uma sala de recursos multifuncionais; uma sala de atendimento psicológico; uma sala de atendimento odontológico (inativa na época da pesquisa); e uma cozinha – todas mobiliadas com o material adequado ao funcionamento; três depósitos – um para a merenda escolar, um para o material da banda marcial e outro para livros didáticos já recolhidos ou para serem distribuídos para uso do aluno. Ao lado da cozinha, encontramos uma pequena praça com bancos onde os alunos geralmente sentam para merendar. Em fase de acabamento, a escola possui uma quadra de esportes, que é utilizada para as atividades físicas do alunado e eventos de grande porte.

Para uma melhor visualização do lugar, conforme a topografia do terreno, do seu lado leste, a escola se apresenta com térreo e primeiro andar, sendo que, na parte térrea, estão as salas de Educação Infantil, de recursos multifuncionais e a do dentista, enquanto no primeiro andar ficam as salas destinadas a segunda fase do Ensino Fundamental. Com o aclave do terreno, há mais três blocos de salas da segunda fase do Ensino Fundamental e, após o terceiro bloco, estão os banheiros masculinos, o primeiro galpão e a sala de informática e TV e vídeo. Entre o quarto e quinto blocos, agora destinados às salas da primeira fase do Ensino Fundamental, encontram-se o segundo galpão, a biblioteca, a cozinha, a praça, o bloco de banheiros feminino. Após o sexto bloco de salas de aula, há a sala da psicóloga e mais salas da primeira fase do Ensino Fundamental. No extremo oeste, fica a quadra de esportes. Ao sul, há a sala da secretaria e a sala da direção e supervisão. Abaixo da secretaria, conforme o terreno em declive, há os depósitos de livros e de materiais da banda. Somando-se a área total da escola, esta toma todo um quarteirão, o qual é completamente murado em todas as suas imediações.

Quanto às condições de acessibilidade, a escola possui três acessos diretos: um com rampa e aclave acentuado ao sul, devido à topografia do terreno; um ao norte, com condições reais de acessibilidade; e outro a leste, destinado restritamente aos alunos da Educação Infantil, sendo que no seu interior a escola necessita de muitas modificações de acessibilidade, em todos os blocos de salas bem como nos banheiros.

A escola não dispõe de laboratório de ciências e algumas salas são divididas em dois ambientes – como a direção e a supervisão, o laboratório de informática e TV e vídeo –, fatos que influenciam a dinâmica do trabalho desses ambientes.

A água utilizada na escola é fornecida pela Companhia de Água e Esgotos da Paraíba (CAGEPA), armazenada em reservatório próprio da escola e oferecida aos alunos por meio de um filtro adaptado a um *freezer*, que a distribui para o consumo através de dez torneiras de bico.

A escola recebe alunos do bairro onde está localizada, dos demais bairros da cidade, como também é grande o número de alunos provenientes da zona rural do município, assim como dos municípios circunvizinhos a Catolé do Rocha. Esses alunos se deslocam por meio do transporte escolar para terem acesso a Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde, e à noite para a EJA.

No ano de 2013, a escola matriculou 1.726 (um mil, setecentos e vinte e seis) alunos, sendo 1.645 (um mil, seiscentos e quarenta e cinco) crianças e adolescentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental e 81 (oitenta e um) alunos da EJA, no turno da noite. Esses alunos foram distribuídos em 53 (cinquenta e três) turmas e as disciplinas ministradas em todos os níveis e modalidades estão de acordo com a base comum nacional.

Seu quadro funcional é composto por 114 (cento e quatorze) pessoas, sendo 1 (uma) diretora, 1 (uma) vice-diretora, 4 (quatro) supervisoras educacionais, 74 (setenta e quatro) professores, 1 (uma) psicóloga educacional, 1 (uma) psicopedagoga, 2 (dois) secretários, 1 (uma) inspetora, 1 (um) assistente de TV e vídeo e informática, 4 (quatro) assistentes de biblioteca, 12 (doze) auxiliares de serviços gerais, 4 (quatro) merendeiras, 6 (seis) vigias noturnos e de finais de semana, além de 2 (dois) porteiros.

Em relação ao nível de escolaridade dos profissionais da educação, 8,4% têm o nível médio normal, 24,2% são graduados e 67,4% são pós-graduados, atuando efetivamente em suas funções por concurso público e contando, em média, com dez anos de experiência no magistério e no serviço público, conforme ficha funcional dos servidores arquivada na escola.

A escola oferece atividade integral para 200 (duzentos) alunos, através do programa Mais Educação, com oficinas de letramento, banda e fanfarra, dança, teatro, atletismo e rádio escola, em contraturno às aulas. Ainda, contempla projetos permanentes, tais como: Horta – em parceria com os estagiários do curso de Ciências Agrárias da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); um projeto de leitura – CIRALENDO – para os alunos do Ciclo de Alfabetização; a Biblioteca Itinerante, incentivada pelas assistentes da biblioteca a todos os alunos da escola; além da Leitura na Praça – projeto proposto pela Secretaria de Educação Municipal e realizado uma vez a cada ano em uma praça pública da cidade (conforme projeto político-pedagógico da instituição).

Para descrevermos as estratégias escolares de aproximação parental nesse contexto, foram entrevistadas a diretora e a vice-diretora da escola, como também duas professoras que atuam na primeira fase do Ensino Fundamental. À época, a diretora estava na educação há seis anos e a vice-diretora há dezesseis anos. As professoras já atuavam, uma havia vinte e dois anos e a outra há treze anos. Todas adentraram a educação por concurso público, três

como professoras e uma como supervisora educacional.

A diretora é graduada em Letras, com habilitação em língua inglesa; a vice-diretora é graduada em Pedagogia, com especialização em orientação e supervisão educacional; e as duas professoras são graduadas em Pedagogia e pós-graduadas em psicopedagogia. Assim, três dessas profissionais dispõem de diplomas de nível superior e pós-graduação *lato sensu* e apenas uma delas não possui esse tipo de pós-graduação.

A diretora e a vice-diretora estão atuando nessa função há um ano e foram nomeadas para ambas as funções pelo poder executivo municipal, sendo que a vice-diretora já havia sido diretora em outra escola da mesma rede de ensino da cidade.

A entrevista com ambas as gestoras foi realizada na sala da diretora, um dos ambientes da escola que funciona, como visto na descrição do campo de pesquisa, atendendo aos serviços de direção e supervisão educacional. É uma sala ampla, climatizada e com banheiro privado. Disponibiliza de mesa e cadeira de escritório para a direção da escola, com mais duas cadeiras para atendimento ao público, uma mesa grande com seis cadeiras à disposição da supervisão educacional, uma mesa balcão com computador e impressora para os serviços de impressão e xérox, algumas estantes livres onde são guardados documentos como fichas de funcionários, regimento da escola, projeto político-pedagógico, circulares e correspondências em geral, além de outros documentos de uso da direção e supervisão. Esse ambiente também dispõe de um frigobar.

Durante as entrevistas, ficamos a sós nessa sala, um dia com a diretora, em outro com a vice-diretora, no turno da manhã, após o horário das atividades escolares. Antes de iniciarmos a entrevista, comunicamos que seria gravada e as diretoras, a princípio, nos questionaram se responderiam a contento as indagações que ouviriam. Porém, como introduzimos o assunto, recorremos a uma conversa informal sobre o perfil das famílias atendidas pela escola. Assim, quando foram indagadas quanto à percepção que tinham sobre a relação escola-famílias ou sobre as ações práticas que empreendiam na aproximação parental, declararam com espontaneidade suas impressões de como se efetivam essas estratégias escolares no contexto investigado. Por seus pontos de vista serem particularmente uniformes, não haverá separação entre as falas da diretora escolar e da vice-diretora, sendo seus depoimentos tratados como da direção da escola ou da diretora.

Durante esse depoimento, a diretora revelou que no primeiro encontro da escola com as famílias – por ocasião da matrícula dos alunos/filhos – não acontecem momentos formais de articulações entre a direção e os responsáveis por grupos familiares, porque as matrículas são feitas diretamente com os funcionários da secretaria da escola, somente havendo contatos

diretos com alguns pais que “*são do convívio da escola*”, por estes buscarem por si só informação com a direção¹¹. “*Então há uma maior proximidade com eles*”. Mas durante os dias de matrícula as diretoras enfatizaram que estão sempre disponíveis para esclarecimentos às famílias.

O primeiro desses esclarecimentos diz respeito à importância de os pais fazerem as matrículas dos filhos, pois é do conhecimento da direção da escola que terceiros vêm substituir a família nesses momentos. Por se tratar de uma escola que atende aos filhos de agricultores da região, quando estes precisam das fichas de matrícula, estão assinadas por seus representantes, fato que algumas vezes anula a validade dessas fichas como comprovação da atividade na agricultura por seus pais, finalidade para a qual muitas vezes os pais as requerem. Para a direção, outro momento de importantes esclarecimentos é a chegada de um novo aluno no decorrer do ano letivo. Nessa ocasião os funcionários da secretaria da escola encaminham o responsável ou a família até a direção, que lhes explica regras, normas e comportamentos desejados pela escola – “*principalmente o comportamento na sala de aula*” –, o respeito aos colegas e o uso da farda. Essas comunicações são repassadas em conversas diretas com responsáveis pelas famílias, juntamente com o filho/aluno e em alguns casos ao próprio aluno.

No momento da matrícula, os funcionários da secretaria da escola são orientados a anotar na ficha individual de cada aluno o endereço e um número de telefone para futuros contatos com os responsáveis ou para eventuais necessidades de comunicação, como reuniões ou outros chamamentos. No seu depoimento, a direção assinala que “*começa as reuniões com as famílias a partir do primeiro bimestre. Fazemos sempre a reunião de pais e mestres! Então, a cada bimestre nós convidamos os pais pra vir à escola pra os informes*”.

Esse cenário nos remete à escola pública como espaço social permeado pelas frações de classe provenientes dos meios populares – com reduzido capital econômico e cultural –, destacando-se aqui a presença das famílias de agricultores. Da mesma forma, encontramos nos depoimentos da direção a “lógica específica da instituição escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 35) e sua forma organizativa (THIN, 2006) – com a língua e a linguagem próprias da escola.

Nesse sentido, a direção, em suas declarações, reconhece que procura se aproximar dos pais de alunos para lhes passar informações sobre a dinâmica da escola. Diz que a maior parte das conversas com os responsáveis por alunos é direcionada às explicações acerca dos instrumentos necessários às atividades escolares (viabilização da aquisição de capital escolar)

¹¹ Neste texto, as falas das(os) depoentes se apresentarão em itálico. As citações com até três linhas inclusas no texto e entre aspas, as com mais de três linhas em destaque, com recuo.

e como exemplo cita a necessidade de informá-los da importância do material escolar que o aluno precisa conduzir, como cadernos, lápis e livros. Afirma que ainda durante o período de matrículas distribuiu às famílias dos alunos, da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, através dos funcionários da secretaria da escola, uma lista com os materiais escolares que poderão ser adquiridos para o trabalho escolar dos filhos/alunos. A direção afirma que são *“eles mesmo que pedem! Muitos pais... Apesar de alguns não ter mesmo condições, mas eles mesmos perguntam – ‘tem a listinha do material pra saber quantos cadernos são? pra não comprar menos... comprar mais’”*.

Sobre os livros didáticos e os cuidados com estes, a direção declara que mobiliza as famílias para *“[...] cobrir o livro do filho! Que ele tenha cuidado! Que traga para durante a aula. São muitos livros pra o dia, mas precisam na aula, então é preciso que vocês (os responsáveis) olhem se seus filhos realmente estão trazendo o material”*. Nesses pontos, a diretora parece esperar das famílias uma resposta baseada nas suas compreensões sobre a lógica socializadora específica da escola e que esta faça parte das estratégias familiares de cada grupo. Afirma também que trata com os responsáveis acerca do *kit* de materiais escolares e de uma camiseta para a farda que os alunos recebem, os quais não têm uma data certa para serem distribuídos. Esses dois itens são de responsabilidade do município para toda a rede.

A direção da escola também abordou as temáticas tratadas nas reuniões de pais e mestres, que são quatro ao total em cada ano letivo. Destacou como assuntos recorrentes os direitos e deveres de alunos e famílias, as regras do regimento interno e os aspectos normativos da escola – com destaque para os horários de chegada e saída na instituição ou alguma nova regra do regimento.

Os pontos acima explanados somam-se ao principal motivo dessa reunião bimestral: discutir com os pais os resultados avaliativos dos alunos. A escola procura esclarecer como está o desempenho dos alunos até o momento. A direção enfatiza que os resultados do processo ensino e aprendizagem vêm em primeiro plano, haja vista após essa reunião iniciarem um período de recuperação da aprendizagem e contarem com os pais nesse momento para auxiliarem ainda mais os filhos. Nessa ocasião, além dos assuntos citados também são tratados os informes pedagógicos, como a realização de projetos didáticos e a comunicação de feriados por vir. Esse acontecimento inicia-se de forma coletiva, estando presentes pais, direção e supervisão da escola, acompanhados também por todas as professoras, as quais, após o momento dirigido pela direção no grande grupo, conversam com

os pais ou responsáveis por alunos em suas salas de aula e lhes entregam os boletins com o resumo de cada bimestre¹².

A direção da escola ainda nos disse que as professoras têm mais contato com os alunos, assim, percebem com mais clareza quando é necessário estabelecer uma intervenção extraordinária com as famílias e sempre estão dispostas a ajudar. Por isso, num caso especial não esperam a reunião bimestral e convidam as famílias o tempo todo a se apresentarem na escola. Nesses momentos, a direção e a professora conversam sobre um assunto específico com as famílias, como faltas, quebra de regras da instituição e dificuldades de aprendizagem escolar dos alunos.

Quando questionada quanto aos momentos mais propícios à presença das famílias na escola, a direção indicou em primeiro lugar as reuniões de pais e mestres e seguiu elencando os dias de apresentações das crianças em eventos por ocasião das datas comemorativas ou durante a amostra literária, uma vez que todo ano a escola trabalha um projeto didático de incentivo à leitura e faz uma culminância aberta às famílias e à comunidade; assim como lembra a importância da presença de alguns pais como testemunhas em ocasiões de “*sufoco*”.

Como tentativa de dinamizar a integração com as famílias, a direção narra as oportunidades de aproximação por ocasião das exposições dos resultados dos projetos didáticos outrora citados.

[...] a gente convida os pais a assistirem e nos ajudar. Cuidando de um certo grupo de alunos, organizando entradas e saídas da escola, mas a gente ainda não teve esse retorno. Eles infelizmente só acham que é dever da escola toda essa promoção. E nada que a gente convide, fora uma festa escolar, eles acham que vão trabalhar de graça.

A esse respeito, o corpo docente, representado aqui pelas vozes das professoras que participaram da pesquisa, relata que mesmo que se convidem as famílias para irem à escola durante o ano inteiro é ainda nesses eventos ou nas datas comemorativas, como dia das mães e dos pais, que acontece o máximo de assiduidade das famílias. As docentes declararam que nessas datas a escola oferece palestras informativas, na maioria das vezes relacionadas a temas tais como saúde da mulher e do homem, como também faz sorteios de brindes e de cestas básicas. Outro episódio citado pelo corpo docente foi o sete de setembro do ano de

¹² Diniz (2008) lembra que o boletim escolar surgiu no Brasil, na primeira década do século XX, e a partir de então tem como principal função auxiliar a família no acompanhamento escolar e prover-lhe de parâmetros avaliativos da competência e da capacidade escolar dos filhos. Esclarece ainda que esse documento busca mediar a relação da escola com a família, comprometendo os pais com a escolarização da prole e podendo suscitar neles sentimentos extremos: sendo agradável ou angustiante a tomada de consciência dos resultados que esse informe traz.

2013, quando a escola convidou os pais para participarem, desfilando em uma ala que representava a família, e muitos compareceram.

Para participarem das reuniões bimestrais e das datas comemorativas, as famílias são comunicadas através de convites, impressos na direção ou escritos no caderno do aluno, na eventualidade de não se dispor do material necessário à impressão. Nesses convites, a direção enfatiza que se indicam o dia do encontro, a hora e o motivo do chamado. Sempre acontecem esses encontros na escola, após o primeiro bloco de aulas, pela manhã a partir das 9 horas e 30 minutos e à tarde a partir das 15 horas e 30 minutos.

A direção da escola completou essa informação dizendo que se na oportunidade da reunião bimestral a família do aluno faltar e se houver disponibilidade de os pais ou responsáveis participarem no turno oposto ao que o filho estuda, não há prejuízo, pois a pauta de debate dos dois turnos é única para o dia; se mesmo assim ainda não comparecerem, a escola continua esperando suas presenças no decorrer dos dias subsequentes à reunião.

Não havendo procura das famílias para responder ao convite da escola, as professoras enviam um segundo convite, o qual nem sempre é respondido a contento pelos pais ou responsáveis, uma vez que chega o final do ano letivo e ficam famílias por se conhecer. Nessa perspectiva, a direção indica as famílias desorganizadas como as mais difíceis de estabelecer uma aproximação (define essas famílias como as que o pai tem atitudes diferentes das atitudes da mãe para educar os filhos). Assegurou-nos que algumas vezes já até recorreu ao Conselho Tutelar para intervir em casos de alunos com comportamento desajustados ao meio escolar.

De acordo com os dados obtidos, é recorrente nas reuniões bimestrais o apelo da direção da escola para que os pais acompanhem a vida escolar dos filhos, seja com a parceria nas atividades pedagógicas em casa, seja com suas presenças na escola. O convite para virem ao estabelecimento de ensino não é feito apenas para momentos particulares como os descritos (reuniões, eventos pedagógicos, festas familiares), mas para uma escola aberta às famílias a todo o instante.

Durante as reuniões bimestrais, a direção assegurou que prioriza as orientações quanto ao reforço da parceria escola-família e certificou que fundamenta seus argumentos no tempo que a criança passa na escola, não somente a cada dia, mas a cada ano e no decorrer da vida escolar. Visualiza o investimento em tempo que é disponibilizado à escolarização e declara que sempre diz aos pais e responsáveis que a escola é hoje “[...] metade da vida de seu filho [...]”. Também assegura que tenta sensibilizar as famílias para que complementem em casa esse investimento, no mínimo demonstrando interesse pelo seu dia na escola, ou indo além, ao dar suporte ao trabalho pedagógico da escola.

Nesse sentido, o corpo docente narrou que reforça as palavras da direção e quando tem oportunidade de falar com as famílias dos alunos sempre *“firma o que ela falou lá”*, referindo-se às reuniões bimestrais. Contou-nos que as suas aproximações com as famílias são objetivadas com foco no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem das crianças ou, ainda, nos resultados escolares positivos, que, no seu entendimento, vêm com o acompanhamento dos pais nas atividades escolares, com a observação dos cadernos dos filhos, com o auxílio nas tarefas de casa e, principalmente, com a atenção às notas. Entretanto, o corpo docente observa a existência de famílias que não compreendem o que a escola lhes diz a respeito desse acompanhamento.

Segundo a direção da escola, tanto a gestão como a docência sempre chamam a atenção dos pais para os eventos referentes às datas comemorativas, sobre os quais diz que os alunos se divertem muito. Por exemplo, a respeito das festas juninas, disseram-nos que os alunos *“[...] adoram quadrilha [...]”*, mas precisam da ajuda dos pais para montar o figurino, como também de suas presenças para prestigiar as apresentações das danças. Para realizar eventos como esses, realçam o convite à família do aluno e organizam reuniões para pedir sugestões aos pais. Nessas ocasiões, afirmam que *“[...] os que são menos inibidos sempre falam [...]”*, contudo admitem que acatam somente as sugestões que considerarem *“[...] boas [...]”*.

De modo geral, a direção define o perfil das famílias atendidas pela escola como misto, apresentando-nos desde famílias com pais com nível superior de escolarização até pais analfabetos que têm seus filhos na escola. Há famílias residentes no bairro da escola, nos bairros periféricos da cidade, como também provenientes da zona rural do município ou das zonas rurais dos municípios circunvizinhos. No que concerne às famílias com reduzido capital econômico e cultural, como os moradores de bairros periféricos e da zona rural, a direção relaciona pouca escolaridade. A direção da escola pareceu-nos desconfiar de que esses últimos sequer compreendem o assunto das pautas das conversas e coloca a linguagem escolar como difícil para seus entendimentos. Sugeriu-nos que o modo de organização das famílias dos bairros periféricos não suscita a possibilidade de concordarem ou incentivarem os filhos no cumprimento de algumas regras da escola. Explicou-nos que nessas famílias *“[...] as regras de casa são diferentes das regras escolares, e muitas vezes as regras de casa são mais folgadas, são mais flexíveis [...]”* do que as regras escolares.

A direção fez uma divisão do perfil dos alunos dos turnos manhã e tarde. As suas palavras tornaram clara a existência de frações de classes dentre as famílias que matriculam seus filhos na instituição. A direção narrou que no turno da manhã há mais alunos moradores

dos bairros circunvizinhos da escola e da zona rural, já à tarde o público é outro, composto por alunos que moram em bairros periféricos da cidade. Usa a expressão “[...] *distinção a olhos vistos do turno da manhã e do turno da tarde [...]*”. Sugeriu-nos, com seus relatos, que as estratégias escolares de aproximação parental têm maior probabilidade de surtir efeitos positivos com as famílias do turno matutino.

[...] a gente vê que no turno da manhã os pais são mais efetivos na escola, eles vêm mais, eles compreendem, eles têm a noção de que o estudo é algo bom pra seus filhos e à tarde nós temos um público muito grande que não tem noção dessas coisas. Eles acham que a escola é quem tem que arcar com toda a responsabilidade e joga tudo isso nas costas do professor, do diretor. E a gente é quem tem que se virar, se o filho dele não está aprendendo a culpa é minha e dos professores.

A direção alegou que durante o ano inteiro tentou estabelecer ações de aproximação, por meio de convites, comunicados, telefonemas, advertências (uma espécie de carta que retrata aos pais ou responsáveis episódios de indisciplina dos filhos/alunos), ou mesmo recados enviados através de vizinhos da família a qual a escola pretende se integrar, sendo variado o mote para essas ações de aproximação e definido conforme a situação a ser tratada sobre o aluno/filho. No entanto, há famílias que atendem esses chamamentos e outras não.

A direção revelou-nos que o momento de extrema dificuldade no contato com as famílias ocorre quando estas são convocadas por meio de advertência, pois, ao receberem esse comunicado, as famílias precisam se apresentar à gestão para uma conversa e assinatura de um termo de compromisso, documento que a diretora disse assegurar a escola que os responsáveis, a partir de então, estarão cientes do assunto da indisciplina. Além disso, tratam do possível estabelecimento de um acordo entre ambos acerca da solução de cada caso.

Dentre os condicionantes que a docência apresentou como dificuldades na aproximação com as famílias destacaram-se o fato de a criança não entregar os convites enviados aos responsáveis e o de alguns pais trabalharem em fábricas que não os liberam nas ocasiões que a escola necessita. Ainda nos descreveu outras situações em que as famílias não respondem aos chamamentos da escola. Nesses casos, o corpo docente considera que o grupo familiar não está preocupado com o que os filhos estão aprendendo e que as crianças somente frequentam as aulas porque estas lhes asseguram o recurso proveniente do Programa Bolsa Família¹³.

¹³ Programa de transferência de renda para famílias em situação de pobreza ou de pobreza extrema que tem como um dos seus três eixos condicionantes o acesso direto à educação de alunos até os 17 anos, observando-se bimestralmente suas presenças às aulas. O *site* do programa enfatiza que nos últimos dez anos o número de faltas

Nesse aspecto, a docência complementou dizendo que a aproximação com as famílias é dificultada pela “*pouca instrução dos pais*”. Durante todo o depoimento da docência, houve o estabelecimento de uma relação entre o capital cultural institucionalizado que os pais possuem e suas possíveis respostas às ações de aproximação efetivadas pela escola, sugerindo-nos que essa é uma característica que pode influenciar a aproximação entre escola e família, ou seja, a escolarização dos pais (instrução escolar, capital cultural) pareceu-nos gerar expectativas favoráveis entre os profissionais da escola, amplificando as possibilidades de aproximação parental, funcionando como um “efeito de receptividade” ao que é escolar.

A direção da escola, apoiada pelo corpo docente, deixou claro em seus depoimentos que se pauta pelo que diz o projeto político-pedagógico da escola, o qual estabelece a necessidade do contato da escola com os pais ou responsáveis por alunos, e que o ponto singular do estabelecimento das estratégias escolares de aproximação parental é que “*todos precisam se ajudar*”. Para tanto, disseram-nos que contam com o conselho escolar, que tem a participação dos pais, e que seus representantes nunca faltam às reuniões.

Notamos nas descrições dos depoimentos da direção escolar, assim como na colaboração da docência, que não apareceram referências diretas a trechos da legislação educacional, no tocante ao que diz a Constituição Federal de 1988 acerca da educação como “direito de todos e dever do estado e da família” (Artigo 205) ou à “gestão democrática do ensino público” (Artigo 206, Inciso VI). Em se tratando do que dispõe a LDB (Lei 9394/96) sobre as incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem para “articular-se com as famílias” (Artigo 12, Inciso VI) ou mesmo na mediação do “fortalecimento dos vínculos de família” (Artigo 32, Inciso IV), também não se identificam referências diretas nos posicionamentos das agentes escolares entrevistadas, com exceção para a forma de participação das famílias no “conselho escolar” (Artigo 14, Inciso II) da instituição.

Dentre os documentos mencionados pela direção e utilizados pela escola, foram citados: as fichas de matrícula dos alunos, o regimento interno da escola e o projeto político-pedagógico, nos quais as depoentes disseram buscar informações, assim como fundamentar suas ações quando empreendem a busca pela aproximação com os responsáveis por famílias de alunos. Destarte, podemos dizer que as estratégias escolares de aproximação parental empreendidas pela gestão escolar, mesmo que não se refiram diretamente ao que diz a legislação, em nenhum momento a contrariaram. Contudo, houve uma associação mais direta

às aulas foi reduzido, contudo afirma que não houve impacto no desempenho geral dos alunos. Esse fato vem provocando questionamentos para o incentivo, que tem 93% de mulheres como titulares do cartão Bolsa Família. Disponível em: <www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 23 jan. 2014.

de cada ação executada e narrada pela direção com o que sugerem as atividades da cartilha “Famílias, acompanhem a vida escolar dos seus filhos”, formulada e distribuída pelo MEC por meio do *Blog* da Mobilização, visando ao incentivo a essa aproximação. Essa cartilha sugere à escola ações como: mobilizar as famílias a visitarem a escola dos filhos, conversarem com professores sobre os estudos dos filhos, pedirem orientação na escola para que possam ajudar em casa, ficarem atentas a convites e bilhetes enviados pela escola, comparecerem às reuniões, demonstrarem orgulho pelas conquistas escolares dos filhos, associarem os estudos a oportunidades profissionais e pessoais, auxiliarem os filhos na organização do material escolar e desenvolverem *habitus* relacionados às atividades escolares, como ler e escrever; assim como organizar as atividades familiares observando horários, entre outros pontos¹⁴. Enfim, parece que as ações práticas empreendidas pela direção da escola se relacionam ao pretendido nas políticas de aproximação parental.

2.5 AS FAMÍLIAS NO CONSELHO ESCOLAR

Um tema sobre o qual muito já se debateu, mas que não poderia ficar à parte neste estudo é a participação das famílias no conselho escolar (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2008; PARO, 2011), uma vez que se pressupõe a participação desse órgão colegiado na gestão da escola pública da atualidade. Para que isso aconteça, a direção da escola também estabelece ações de aproximação com os representantes da comunidade escolar e os mobiliza em suas práticas como conselheiros de gestão (LDB – Lei 9394/96, Artigo 14, Inciso II).

A mobilização dos representantes das famílias no conselho escolar, por sua vez, se relaciona com a articulação da gestão da escola com as famílias de alunos, pois conta com esses representantes entre seus membros, configurando essa mobilização como um aspecto pontual das ações de aproximação parental. Assim, descreveremos a seguir as palavras do pai conselheiro escolar, como também as vozes das duas professoras entrevistadas nesta pesquisa, as quais, como ocorreu com a direção, trataremos como o corpo docente ou a docência, não havendo distinção entre as falas de ambas.

Nessa perspectiva, o pai integrante e titular do conselho escolar será aqui nomeado como o representante das famílias. Ele tem trinta e três anos, é divorciado e divide com a mãe a guarda do filho (aluno da escola campo de pesquisa), ficando claro durante a entrevista que

¹⁴ Disponível em: <familiaeducadora.blogespt.com>. Acesso em: 05 maio 2013.

os pais conversam muito sobre o filho e sobre o seu processo de aprendizagem na escola. O pai possui diploma de Ensino Médio e é condutor de automóveis na Gerência de Ensino Estadual da microrregião de Catolé do Rocha. Trabalha diretamente com a gerente de ensino e contou que antes dessa atividade exerceu a função de condutor de automóveis na Secretaria Municipal de Educação e trabalhou em contato constante com a secretária de educação da época.

Esse pai tomou conhecimento desta pesquisa na última reunião do conselho escolar do ano de 2013, da qual fizemos parte como observadores. Ao final dessa reunião, combinamos com ele uma data para a entrevista que daria em sua casa para falar a respeito do conselho do qual faz parte, bem como do estudo do seu filho.

Na data agendada, encontramos-nos em sua residência. Esse pai é separado da mãe do seu filho já há muito tempo, mas dividem a responsabilidade da educação da criança, a qual passa por períodos na casa de ambos. Durante nossa visita, a sua residência estava muito organizada, limpa e dispunha de algumas revistas em um móvel na sala.

Conforme nos afirmou durante todo seu depoimento, a sua atividade profissional favorece suas idas à escola do filho e a aproximação com os funcionários da instituição. Pudemos notar, de antemão, que o pai percebe-se como parte da rede de contatos da educação no município. Logo no início da conversa, o representante das famílias nos assegurou que faz parte do conselho porque o convidaram e sempre que há reuniões o contatam por meio de telefonemas. *“Simplesmente eles ligam!”*, afirmou o pai.

Essa forma de composição do conselho escolar, contatando os pais que fazem parte da rede de relações da escola, foi confirmada pelo corpo docente, o qual declarou que se *“[...] procura aqueles mais ativos, aqueles mais presentes [...]”*, e assim se compõe o conselho, no tocante ao pai titular ou suplente.

Em seu depoimento, o representante das famílias declarou que compreende sua participação no conselho como a de um interlocutor entre o que a equipe escolar comunica e as demais pessoas da comunidade escolar. Disse-nos acreditar no que o presidente e os outros membros pertencentes à escola lhe contaram, uma vez que se percebe próximo a eles, mas somente se sente seguro para representá-los diante da comunidade se houver um acesso direto aos documentos, por exemplo, referentes às compras com os recursos advindos de fontes como PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) ou PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola).

Quando abordado acerca do número de encontros, relatou que aconteceram dois em 2013, quantidade que considera mínima, e defendeu a ideia da realização de mais encontros

entre os integrantes do grupo. Nesses encontros, disse sentir-se à vontade para falar e expressar-se a respeito dos assuntos da pauta, alegando mais uma vez que a aproximação social com o grupo reforça essa atitude.

O representante das famílias afirmou que na primeira reunião do conselho a direção e o presidente do conselho escolar apenas falaram sobre o que poderiam comprar com os recursos daquele ano e, na maioria dos casos, apenas os professores que participavam da reunião se manifestaram e argumentaram as necessidades de aquisição de materiais para a escola. Ele reconhece esse fato como válido, já que são os professores quem irão utilizar esses materiais com os alunos. Nesse encontro, lembra que o presidente do conselho levantou e perguntou “– *‘você acham melhor, tão de acordo com o que eles [os professores] disseram ou vocês tem algo a dizer?’ – mas estávamos a favor, sim! Porque era tudo importante*”.

Quanto ao segundo encontro, este teve como foco a prestação de contas dessas compras. Contudo, como representante das famílias, sentiu-se no direito de se pronunciar a respeito de um “*problema*” que vinha observando por ocasião de suas idas à escola. Esse pai narrou que durante a última reunião do conselho escolar fez uma interferência para chamar a atenção de todos sobre a construção de uma quadra poliesportiva que está deixando as proximidades da obra sem segurança para a escola. Apresentou a condição de vulnerabilidade deixada pela abertura lateral oeste com fácil acesso à rua e expôs o livre trânsito de moradores dos bairros vizinhos, que estão utilizando o espaço para atividades não esportivas.

Para o conselheiro escolar, a direção da escola poderia partilhar mais assuntos com o grupo, haja vista acontecerem situações em que esta toma decisões sozinha, as quais poderiam se dar em conjunto com pais, mães e todo o conselho.

Para esse pai, participar das atividades da escola é muito importante, assim, desvelou em seu depoimento conhecimentos acerca do sentido do jogo escolar, reconhecendo e valorizando informações sobre o que a família pode fazer em cada situação que a escola requer seu posicionamento. Nesse sentido, recordou com clareza de uma conversa que teve com a secretária de educação municipal com a qual trabalhou por um tempo:

Lembro muito bem! Ela chegou pra mim e disse [...] – se todos os pais participassem da vida do aluno... No termo escolar dele [...]. Revistando como é que ele tá com a letra, como é que ele tá... O desempenho dele na matemática, se ele tá fazendo a tarefa direito, [...]. Qual é a dificuldade dele, qual é a que não é, se todos fizessem isso, eu acho que não existia escola particular não.

Disse-nos que ninguém nasce sabendo o que a escola ensina e que para ocorrer aprendizagem as famílias *“têm que tá sempre ali dentro do entendimento da escola, pra que ele [o filho] venha a crescer [...]”*. Esse pai revelou em suas falas valores compatíveis com a lógica e os fins da escola, uma vez que em seu depoimento percebemos que ele tem procurado desenvolver estratégias familiares para corresponder ao esperado pela escola.

Nas descrições feitas neste capítulo, evidenciamos o modo pelo qual as estratégias escolares de aproximação parental são postas em prática pela direção da escola e pela docência, assim como são compreendidas pelo representante das famílias no conselho escolar. Nessa perspectiva, os fatos aqui apresentados nos direcionam para a necessidade de conhecermos em mais detalhes o ponto de vista de outras famílias para assim lançar luz sobre os modos de integração entre essas duas instâncias educativas.

3 OS MODOS DE APROXIMAÇÃO PARENTAL

De início, no tópico *A família e a escola: delineando o encontro*, apresentaremos um ponto de vista para o termo família. Por meio de uma abordagem histórico-social, trataremos do modo como ocorre a socialização dos membros da instituição família e destes com a instituição escola. Seguiremos esse esboço teórico no tópico *A escola e a família: intensificando o laço*.

Por conseguinte, de acordo com a base conceitual apresentada nos tópicos iniciais deste capítulo e com os dados empíricos deste estudo, abordaremos os perfis das famílias agentes da pesquisa, nas seções dedicadas às *aproximações prováveis* e às *aproximações improváveis* das famílias investigadas. No último tópico, *A reunião de pais e mestres*, faremos uma descrição da dinâmica desse tipo de reunião, conforme os posicionamentos da direção da escola e das famílias.

Construiremos neste capítulo explicações para o porquê das consonâncias e dissonâncias nas estratégias escolares de aproximação parental. Assim, dedicaremos este capítulo à compreensão de como a articulação empreendida pela gestão é percebida pelas famílias.

3.1 A FAMÍLIA E A ESCOLA: DELINEANDO O ENCONTRO

A família é uma categoria social objetiva e subjetiva ao mesmo tempo, uma estrutura estruturante e uma estrutura estruturada pelo mundo social. É a base de milhares de representações e ações que contribuem para (re)produzir a ordem social vigente. Segundo Bourdieu (2007, p. 128), “nada parece mais natural do que a família”, mesmo que seja uma construção social arbitrária, mas que parece encontrar sua localização no polo do natural e do universal.

Nessa perspectiva, esperamos que as famílias apresentem algumas características comuns, como laços afetivos entre seus membros, não como obrigação de amar o outro, e sim como uma disposição amorosa, além do desenvolvimento de um “espírito de família” (BOURDIEU, 2007, p. 124), que se constitui no guia para gerar atitudes como devotamentos, generosidades, solidariedades, atenções, gentilezas, enfim, as trocas da vida cotidiana. Nessas

trocas, Bourdieu (2007) chama a atenção para o papel da mulher, que é vista por esse autor como a encarregada de alimentar as relações citadas. Para esse sociólogo:

As estruturas de parentesco e a família como *corpo* só podem se perpetuar ao preço de uma criação continuada do sentimento familiar, princípio cognitivo de visão e de divisão que é, ao mesmo tempo, princípio afetivo de *coesão*, isto é, adesão vital à existência de um grupo familiar e de seus interesses (BOURDIEU, 2007, p. 130, grifos do autor).

É oportuno destacar que entre os sociólogos ainda não há um consenso em conceituar a família, haja vista concordarem que o grupo familiar está sempre adquirindo novas dinâmicas na sua dimensão empírica, principalmente em se tratando do modelo de família ocidental que se encontra em particular nos países industrializados¹⁵. De acordo com os dados demográficos desses países, ao lado do modelo de família nuclear burguesa, composta por pai, mãe e filhos, há uma diversidade de arranjos familiares que podem aparecer como famílias monoparentais (patrifocais ou matrifocais), recompostas, monossexuais, dentre outras (NOGUEIRA, 2006), as quais vêm se constituindo como a nova tônica das configurações domésticas na contemporaneidade.

Por conseguinte, convém observar que os novos arranjos familiares, na maioria das vezes, são provenientes do crescimento do número de separações e divórcios legais, abrindo espaço para as novas formas de conjugalidade, como as uniões livres, uniões consensuais, não legalizadas pelo casamento civil, em detrimento do número de casamentos tradicionais, que a cada dia vem se tornando uma decisão mais tardia. Há ainda o crescimento de arranjos familiares homoafetivos. Desse modo, não se pode falar da família como um termo genérico, mas de famílias, com suas organizações distintas.

Nessa conjuntura, homens e mulheres estão adiando o tempo para a procriação e nas famílias há a redução do número de filhos, ou a opção de não tê-los biologicamente. Essas situações são possibilitadas pelos métodos atuais de contracepção, associados à generalização do trabalho feminino e às mudanças nas mentalidades. Enfim, as modificações ocorridas no corpo familiar e o seu atual estado são decorrentes de determinantes múltiplos.

Para Romanelli (2013, p. 34),

¹⁵ A família tal qual conhecemos hoje é proveniente do nascimento e desenvolvimento do sentimento de família, entre os séculos XV e XVIII, e à época se limitava às classes abastadas, à aristocracia e à burguesia. A partir do século XVIII, houve uma mudança na forma de sociabilidade e esse sentimento se estendeu a todos os meios sociais, trazendo consigo mudanças na forma de educar os filhos, até então baseada na aprendizagem pela prática. A partir desse momento se inaugura o *status* de vida privada e de intimidade familiar, a princípio na burguesia e posteriormente esse *status* também vem se tornando comum aos meios populares (ARIÈS, 2012).

famílias, ainda na dimensão da generalidade, são entidades onde ocorre a vida privada e seus integrantes são pessoas, dotados de atributos singulares, entre os quais a sociabilidade é regida por normas informais. A vida doméstica é impregnada de afetividade, caracterizada pela solidariedade ou por tensões e hostilidades, e configura-se como o local onde a criatividade individual tem maiores oportunidades de manifestação. Embora local de privacidade, famílias não são imunes a determinações macroestruturais oriundas da esfera econômica e do Estado que mantêm com elas vínculos específicos, não determinando de modo mecânico e direto os arranjos domésticos.

Nesse sentido, além do lugar da possibilidade de sobrevivência dos seus membros, a família é um campo de construção histórica e social, com uma missão socializadora imposta pela sociedade da qual faz parte. A partir dessa ideia, podemos pensar na capacidade das famílias em educar os filhos, capacidade esperada e suposta pelo Estado e pelas instituições, em particular a escola, a qual requer a incorporação de informações e habilidades que muitas vezes os pais e as mães não têm (SZYMANSKI, 2011, p. 18).

Para Peter Berger e Thomas Luckmann (2004), o corpo familiar é responsável pela primeira socialização que o indivíduo experimenta, ainda na infância, definida como a socialização primária, e em virtude da qual adentra a sociedade. Esses autores afirmam que “a socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado (e tudo quanto o acompanha) foi estabelecido na consciência do indivíduo” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 184).

Esses autores chamam a atenção para o fato de que a fase definida como infância varia de acordo com a cultura de cada sociedade, assim como suas características, tais como as qualidades emocionais, a responsabilidade moral e a capacidade intelectual, têm implicações díspares até mesmo no entendimento das diferentes classes sociais (BERGER; LUCKMANN, 2004).

As demais formas de sociabilidade das quais os indivíduos podem fazer parte se designam como socialização secundária. Nessa forma de socialização, a interiorização dos contextos institucionais ou baseados em instituições é percebida em sua generalidade. Nas palavras de Berger e Luckmann (2004, p. 195), “o desenvolvimento da educação moderna é evidentemente a melhor ilustração da socialização secundária realizada sob os auspícios de organizações especializadas”, sendo a escola sua maior representante.

Desse modo, é fundamental compreendermos como se estruturam as famílias a que se dirigem as ações de aproximação empreendidas pela escola e conhecermos suas formas de composição, seu modo de vida, suas trocas simbólicas, a fim de que entendamos a

socialização destas com a escola e assim a maneira como se efetivam as estratégias escolares de aproximação parental.

Estudos aprofundados que tratam dos modos como se (re)produz o processo de socialização escolar e familiar, como os expressos nas pesquisas de Thin (2006), Vicent *et al.* (2001) e Lahire (1997), nos fornecem categorias aplicáveis à conjuntura desta pesquisa, a seguir abordadas.

Para Guy Vicent *et al.* (2001, p. 12), a instituição escola não existiu em todas as sociedades. Na sociedade europeia, o surgimento da forma escolar ocorreu nos séculos XVI e XVII para a “instrução do povo pobre”. Esses autores afirmam que com o surgimento da relação entre um mestre e um aluno veio o desapossamento dos poderes que até então eram de dominação da igreja e da família, instaurando-se um novo modo de socialização, assim como a sociedade passou a observar uma nova maneira de obediência, a escolar. Desde o aparecimento, a partir dos séculos XIX e XX, da escola nos moldes como a conhecemos hoje, organizada pelo Estado e ofertada publicamente, a forma escolar manteve uma lógica socializadora própria, ou seja, baseada numa relação de moldes pedagógicos.

A escola conservou as lógicas fundamentais originadas com a forma escolar e, hoje, estas têm ultrapassado seus muros, chegando a outros espaços de socialização. Nessa perspectiva, as lógicas socializadoras da escola influenciam, em especial, a dinâmica de socialização familiar na sociedade contemporânea. Essa influência vem ocorrendo cada dia mais cedo para as famílias, tendo em vista que têm adentrado os espaços escolares também precocemente.

Daniel Thin (2006) assegura que são os “modos particulares”, a saber, os modos particulares de autoridade, de comunicação, de relação com o tempo e com a lógica da eficácia do trabalho escolar que influenciam os meios particulares de interação das famílias com as lógicas da escola, e as famílias, com base na posição social ocupada, constroem estratégias diferenciadas de aproximação parental com a escola. Esses “modos particulares” constituem os pontos específicos da forma escolar.

Conforme Thin (2006), o “modo de autoridade próprio” que a escola admite difere principalmente da dinâmica das famílias provenientes de frações das classes populares, as quais apresentam reduzido capital econômico e cultural. A escola espera dessas famílias que seus filhos apresentem autonomia e disciplina e que não necessitem da presença dos pais para que a última aconteça. Outro ponto da forma escolar que se torna um desafio no que se refere a essas frações de classe é a linguagem, o “modo de comunicação”, haja vista a interação

comunicacional nesse meio acontecer conforme seu *habitus* cotidiano de linguagem, e não como a forma culta da linguagem, contextualizada e valorizada pela escola.

Ao averiguar a “relação com o tempo”, de igual modo, o referido autor percebeu que esse mesmo meio social, as classes populares, é o mais assincrônico com as temporalidades escolares, já que seus universos de vivências são afastados da racionalidade temporal das agendas, calendários e relógios que organizam a vida escolar. Quando Thin (2006) analisou o modo da “lógica da eficácia escolar”, ponto fim e não meio da forma escolar, este incidiu nos resultados encontrados sob dois extremos: ou se promove um superinvestimento na educação dos filhos ou há o distanciamento do acompanhamento do trabalho escolar.

Não pretendemos estabelecer uma homogeneidade de comportamentos dentre classes sociais, mas considerar que algumas práticas acontecem com mais regularidade em determinadas classes ou frações de classes, quando se mencionam as formas de socialização direcionadas intencionalmente ou não com a escola. Todavia, parece plausível lembrar que as crianças das diferentes classes sociais se comportam de acordo com a forma do universo familiar em que vivem e a família é quem parece direcionar o modo de relacionamento com a instituição escolar.

Para Bernard Lahire (1997, p. 20), a socialização das famílias com a escola se delinea conforme “as formas familiares da cultura escrita” (1), “as condições e disposições econômicas” (2), “a ordem moral doméstica” (3), “as formas de autoridade familiar” (4) e “as formas familiares de investimento pedagógico” (5).

Como a escola é o espaço de legitimação da cultura escrita (1), as crianças quando adentram esse universo já trazem consigo as primeiras noções desse saber, mesmo que diferenciadas na prática, pois em cada família há formas distintas de uso das representações dos atos de ler e escrever, isso porque se socializam de modo desigual com o uso da escrita. As práticas de leitura pela família e a intimidade das crianças com livros ou textos escritos podem influenciar no sucesso escolar, portanto, a leitura executada pela família e mesmo a contação oral de histórias para as crianças associadas aos jogos de interpretação dessas narrativas podem colaborar com o estabelecimento de esquemas mentais que favoreçam o sucesso nas atividades escolares (LAHIRE, 1997).

Segundo Lahire (1997), no grupo familiar, são muitas as atividades que envolvem o uso da leitura e da escrita – como as leituras em jornais, revistas, livros, bilhetes, mensagens de texto, calendários, agendas, documentos, livros de receita, álbuns de família, lista de compras, listas de coisas a dizer ou a fazer –, todas associadas ao tempo, para estabelecer também um modo racional de organização e planificação. Essas atividades são concomitantes

à construção de regularidades e de sistematizações no meio familiar e influenciam ainda uma ordem de previsão, com situações de reflexão sobre a linguagem que se incorpora às crianças que convivem em famílias com tais práticas. Logo, a forma de socialização das atividades de leitura e escrita da família com as crianças é o que faz a diferença na compatibilidade da socialização escolar do texto escrito. Para esse autor, essas inter-relações acontecem no seio das famílias, de acordo com as condições econômicas e com a ordem moral destas.

Quanto às disposições econômicas das famílias (2), o mesmo autor explicita que quanto mais desfavorecidas economicamente mais precisam estar predispostas a se organizarem no sentido econômico. Esse fato gera uma ambiguidade, pois essas famílias na sua maioria não dispõem de capital cultural e escolar ou de tendências ascéticas que lhes conduzam de modo apropriado para a escrita, o cálculo, enfim, para o uso da racionalidade. Todavia, Lahire (1997) assegura que não podemos afirmar que essas ações são impossíveis de acontecer, mas que são o produto tanto dos modos de socialização das famílias – de sua origem, das trajetórias escolares e profissionais – quanto da situação econômica no presente.

No tocante à ordem moral doméstica (3), Lahire (1997) afirma que se identificam nas famílias das frações populares a procura do bom comportamento dos filhos e o incentivo em respeitar professores. Desse modo, esses pais ensinam aos filhos a serem dóceis e receptivos à autoridade escolar e às atividades dessa instituição. Nos lares com essa característica, há um maior controle das tarefas escolares e dos momentos de entretenimento com os amigos ou diante da televisão. Há uma vigilância por parte da família na utilização do tempo pela criança, bem como um apoio moral ou afetivo estável que é transformado na busca pela aproximação das formas de socialização escolar, com vistas ao êxito dos filhos nessa instituição.

Isso ocorre para que a ação socializadora da família possa se concentrar no aspecto moral dos comportamentos escolares das crianças. Nesse sentido, Lahire (1997, p. 27) ainda observa que “o aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo”.

Da mesma maneira, quando se trata das formas de autoridade familiar (4), Lahire (1997) ressalta que estas repercutem no modo de autoridade da escola, sobretudo na educação básica, que é o momento em que alguns alunos são muitas vezes estigmatizados como indisciplinados, por não respeitarem regras e não demonstrarem características como autodisciplina. Essas crianças são submetidas a regimes disciplinares díspares, em casa e na

escola, razão pela qual estabelecem relações diferentes com os modos de autoridade de ambas as instituições.

Decorrentes das formas de socialização das famílias, advêm modos de investimento pedagógico (5), que não se pautam somente pelo superinvestimento na escolarização dos filhos, em projetos e programações pedagógicas de estudo. Estes são apenas casos exemplares, nos quais os pais têm como chave para o sucesso escolar a oferta de condições *sine qua non* para que os filhos possam apenas se dedicar ao estudo, na escola ou nas atividades extraescolares. Nesses casos, os pais transformam a vida da família numa extensão da vida escolar dos filhos – na ajuda com as suas tarefas, nas leituras dos mesmos livros, nas atividades de cunho pedagógico que solicitam aos filhos, no direcionamento dos investimentos econômicos e de ordem moral de forma sistemática – todas com um mesmo fim (LAHIRE, 1997): a produtividade do trabalho escolar.

Logo, essas formas de sociabilidade estão subordinadas à orientação parental e fundamentam-se em diferentes tipos de capital (capital econômico, capital cultural e capital escolar), não isolados, mas compostos, e podem se direcionar no sentido de assegurar o bom desempenho escolar dos filhos, incluindo-se as frações das classes populares, nas quais as formas de socialização contemplam alguns dos elementos ora descritos.

Diante das categorias apresentadas, podemos dizer que as escolas se configuram como espaços sociais formais, cuja hierarquia encontra-se previamente definida por uma forma de socialização claramente delineada – a forma escolar de socialização. Por outro lado, o modo de socialização das famílias pode ou não se coadunar com aquele esperado pela escola.

É mister lembrar que a socialização escolar não envolve somente a ação docente, mas também os demais agentes educacionais que atuam na escola, como a direção, a qual na dimensão da sua função faz uso da forma específica de socialização escolar para o desenvolvimento das atividades administrativas (utilização racional dos recursos, otimização dos serviços); das atividades pedagógicas, sempre considerando a especificidade do valor educativo; e das atividades da dimensão política, que têm no gestor escolar o profissional articulador e mediador das relações humanas na escola, ou seja, da relação escola-família.

3.2 A ESCOLA E A FAMÍLIA: INTENSIFICANDO O LAÇO

A intensificação do laço entre a escola e a família é uma realidade advinda da organização do sistema escolar e das ideias que estruturam o pensamento familiar. Intensificar esse laço, conforme vimos no capítulo II, é uma das propostas das políticas para a educação na contemporaneidade e um reflexo das mudanças ocorridas na organização das famílias acerca do crescente interesse escolar.

Para Nogueira (2006), esse fato encontra sua principal razão nas estratégias de promoção do sucesso escolar, haja vista pesquisas desenvolvidas em muitos países apontarem, de modo genérico, a influência positiva do envolvimento parental no desempenho acadêmico dos filhos. Por outro lado, esse resultado de sucesso escolar repercute na redução das taxas de evasão e repetência, aspectos que refletem nos resultados das metas das políticas públicas e por isso chegam a estas como possibilidade de até mesmo se reduzirem os gastos com a educação pública.

Lück *et al.* (2011) relatam uma experiência vivenciada em uma escola norte-americana na qual a maioria das famílias era latina, em que a diretora propôs como desafio sensibilizar os pais para a participação no processo de escolaridade dos filhos. Os autores narram que no início das suas observações os pais “[...] expressam aborrecimento e percebem a escola como o representante de uma cultura estranha e hostil. Outros veem a escola como uma agência que irá apresentar aos seus filhos as normas para alcançarem o sucesso” (LÜCK *et al.*, 2011, p. 147).

Diante disso, os autores mostram que a diretora percebeu que precisava unir-se aos professores e chegar mais próximo das famílias, com o estabelecimento de reuniões após o horário das aulas, as quais seriam realizadas em locais-alvo da comunidade; com a oferta de *workshops* para treinamento dos pais quanto à sua ajuda nos trabalhos escolares, colocando a escola como uma casa aberta, conforme a política tradicional local, e instituindo uma comunicação escrita constante com as famílias, redigidas em três línguas e enviadas a cada duas semanas. Essas ações postas em prática abriram espaço para os pais darem um *feedback* às iniciativas da escola, com o estabelecimento e aprimoramento de uma comunicação de mão dupla entre escola e família.

A ação desenvolvida pela diretora, conforme descrita, possibilitou a construção de vínculos entre a escola e a família, por meio de uma relação baseada no exercício da escuta, no diálogo e na compreensão da realidade e das necessidades dos estudantes atendidos pela

escola, cuidando do envolvimento dos agentes familiares nas instâncias participativas da instituição, como na administração das questões burocráticas e financeiras. A escola foi colocada como unidade, mas sem deixar que houvesse prejuízo desta no que se refere às políticas públicas, seja em nível financeiro, seja em nível pedagógico.

Esse foi apenas um exemplo de como a escola pode estabelecer relações com a família, por meio do que nomeamos aqui como o desenvolvimento de estratégias de aproximação parental empreendidas pela gestão.

Em vista disso, para que houvesse uma compreensão multifocal de como se efetiva o desenvolvimento da aproximação entre escola e família em nosso meio educacional, foi necessário ir além e penetrar nos lares para entendermos como se estrutura esse microcosmo da relação entre pais e filhos. Somente em seguida pudemos tratar da sua integração com a escola e, com base no *habitus* primário e nos capitais que estruturam as famílias, percebemos possíveis categorias a serem observadas na articulação do *habitus* secundário, ou seja, na articulação entre a escola e a família.

Isso foi necessário porque muitas coisas ainda permanecem obscuras nas descrições sobre a relação escola-família e provavelmente estudos com fundamentação sociológica poderiam nos guiar a outros entendimentos. Nessa perspectiva, mostrou-se proveitoso saber como é composta a família, que capitais dispõe e quem é o responsável pelo grupo familiar, se o pai, a mãe, ou, eventualmente, outro membro da família.

Na construção desse objeto, fomos um pouco mais longe para compreendermos como se efetiva a relação entre escola e família. Relacionamos a existência de conexões entre a gestão escolar e os responsáveis por alunos e buscamos as categorias que nos permitissem descrever a aproximação prática entre escola e família. Para observarmos a escola, quem representa essa relação no contexto educacional, como também a família, seu contexto organizacional e a disposição dos capitais econômicos e culturais familiares envolvidos nessa relação, foi preciso partir de suas variáveis causais. Nesse foco, apresentamos o quadro resumo dos membros do corpo familiar que se constituíram nos agentes da pesquisa.

Quadro 2 – Perfil I

Entrevistado (a)*	Idade	Estado civil	Nível de Escolarização	Ocupação
Joaquim (pai)	33	Divorciado	Ensino Médio	Condutor
Joana (mãe)	31	Casada	1º ano do Ensino Médio	Do lar
Jaqueline (mãe)	31	2º casamento	Ensino Médio	Do lar
Francisco (pai)	45	Separado	Analfabeto	Faz bicos
Sílvia (mãe)	31	Casada	Analfabeta	Dona de casa
Ângela (mãe)	30	Separada	Ensino Fundamental	Artesã
Sônia/ Edinaldo (mãe / pai)	28/ 28	Casados	3º e 8º ano do Ensino Fundamental	Dona de casa/ vigia noturno
Rosa (mãe)	39	2º casamento	1º ano do Ensino Fundamental	Diarista

* Os nomes foram substituídos para efeito de anonimato.

Fonte: Informações obtidas nas entrevistas com as famílias.

Esse quadro apresenta as informações sobre os agentes representantes e responsáveis por cada família entrevistada. Além disso, aborda a posição que ocupam no grupo familiar, sua idade, o estado civil, o nível de escolaridade e a profissão. Com esses primeiros dados, percebemos que as famílias investigadas possuem configurações variadas, com diversidade de arranjos familiares. Identificamos a prevalência de reduzido capital cultural e econômico, observado através do nível de escolarização e das funções desempenhadas. Características como essas podem trazer reflexos na regulação das ações de socialização, nas atitudes e reações que provavelmente são levadas aos demais campos de sociabilidade, como o educacional.

Elementos como esses, somados às respostas que obtivemos nas entrevistas, contribuíram para a elaboração de tipologias descritivas e analíticas dos dados, os quais, após uma apreciação prévia no Diário de Campo, deram suporte para que essas famílias pudessem ser balizadas do seguinte modo – famílias com características que favoreceriam uma aproximação com a escola e famílias desprovidas das estratégias deliberadas para essa articulação.

Os dois grupos de análise, que aqui trataremos como o das aproximações prováveis e o das aproximações improváveis, possuem diferentes posições acerca das ações da direção no tocante à pretensão de realizar a cumplicidade objetiva das famílias com a lógica e os fins da escola. Apresentam também diferentes disposições a respeito do processo educativo dos filhos, fatos que os levam a posições distintas quanto aos chamamentos da direção da escola, configurando-se em posições ora consonantes, ora dissonantes com as estratégias escolares de aproximação parental empreendidas pela direção da escola. Por esse motivo, foram divididos e agrupados conforme essas posições e disposições em duas tipologias de análise.

Dos oito responsáveis entrevistados, quatro se enquadram na categoria das “aproximações prováveis” e quatro na categoria das “aproximações improváveis”. Esses dois grupos foram pensados desde o primeiro contato com o campo empírico e posteriormente alinhados com a escolha do método de seleção dos agentes, o qual buscou uma divisão exata em números, conforme descrito na introdução e esquematizado no Quadro 3 a seguir. Por fim, mobilizamos os conceitos que respaldam as categorias que encontramos incorporadas nos depoimentos dos agentes familiares – categorias anteriormente tratadas nas declarações da gestão, da docência e da família, no capítulo II.

Quadro 3 – Perfil II

Responsável	Filho (a)*	Idade	Ano escolar/2013	Tipologia familiar
Pai	Adriano	8	2°	Aproximação Provável
Mãe	Vanessa	8	3°	Aproximação Provável
Mãe	Johnny	8	2°	Aproximação Provável
Pai	Francisca	13	4°	Aproximação Improvável
Mãe	Maria Clara	7	1°	Aproximação Provável
Mãe	Ronaldo	9	2°	Aproximação Improvável
Mãe / pai	Wilson	8	3°	Aproximação Improvável
Mãe	José	11	5°	Aproximação Improvável

* Os nomes foram substituídos para efeito de anonimato.

O Quadro 3 segue a lógica organizativa do Quadro 2, ou seja, cada responsável corresponde ao entrevistado deste quadro. Ambos ordenados conforme a cronologia das entrevistas.

Fonte: Informações obtidas previamente com a gestão escolar e confirmadas nos depoimentos das famílias.

Para seguirmos nas análises, consideramos neste capítulo um contraponto com a descrição do modo como as ações da direção são recebidas pelas famílias de alunos. Identificamos analiticamente as consonâncias e dissonâncias na maneira como essas famílias

se relacionam com a escola e do mesmo modo se articulam com a direção. Tomamos para tanto os condicionantes econômicos, sociais e culturais de suas vidas, destacando-os como pré-requisitos à aproximação parental que a lógica socializadora da escola e o trabalho pedagógico requerem.

Diante das exposições feitas, é pertinente lembrarmos da hipótese básica formulada para este estudo, a qual afirma que as ações da gestão escolar e as respostas das famílias quanto às estratégias de aproximação parental acontecem proporcionalmente ao conhecimento que as famílias têm quanto ao sentido do jogo escolar, à compreensão da língua e da linguagem escolar e à boa vontade cultural dessas famílias. Contudo, para que isso aconteça, as famílias precisam estar organizadas dentro dos moldes das lógicas socializadoras da escola, traçar estratégias específicas para a escolarização dos filhos, conhecer algo da dinâmica da escola, além de mobilizar os capitais econômicos e culturais que possuem para os fins produtivos da escola.

Entretanto, essa hipótese suscita outros questionamentos: será que para responder a contento aos mecanismos práticos de interação da direção escolar as famílias realmente precisam compreender todas as categorias da forma escolar e tê-las incorporadas em seu *habitus*? Ou a combinação de algumas delas já é suficiente para que as famílias entendam as estratégias escolares de aproximação parental? Quando ocorrem consonâncias ou dissonâncias na articulação entre escola e famílias, isso acontece porque estas são (des)providas da forma particular de socialização escolar?

Continuamente, com o desafio de pensar e ter conhecimento de como acontecem essas interações, delineiam-se a seguir as descrições dos depoimentos das famílias dos perfis I e II (Quadro 2 e 3), as quais serão agrupadas em duas seções, conforme a classificação de aproximação do Quadro 3.

3.3 AS APROXIMAÇÕES PROVÁVEIS

Nesta seção, apresentaremos as tipificações familiares que manifestam uma potencial articulação com as ações empreendedoras da direção escolar no tocante à aproximação parental. Essas famílias foram identificadas pela direção, e essa informação foi reforçada pelo corpo docente na época da sondagem, como as famílias que estão presentes cotidianamente na

escola e que são sempre assíduas e pontuais aos chamamentos da direção, seja para reuniões, seja para eventos.

As mães depoentes nesta seção estão na faixa etária dos trinta a trinta e um anos e o pai de trinta e três anos. Esses agentes compõem famílias nucleares compostas por pai, mãe e filhos, rearranjos familiares em segundo casamento e há também divorciados que dividem a guarda do filho. Entre esses depoentes encontramos quem diga ter cursado o Ensino Médio e quem afirme ser analfabeto. As mães aqui apresentadas se ocupam de funções domésticas em suas residências, alternando com períodos que dizem ter trabalhado em fábricas. A maioria afirma ter deixado o emprego para cuidar melhor dos filhos. Os esposos, na sua maioria, trabalham em fábricas. Ao menos o pai respondente trabalha como condutor de automóveis na Gerência de Ensino Estadual, o qual já foi apresentado neste texto como o agente familiar representante do conselho escolar. Nessas famílias, as crianças cursavam 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental na época da pesquisa.

Das entrevistas realizadas com esses responsáveis por alunos, três foram feitas na biblioteca da escola e uma na residência de uma das famílias. Esses agentes, após serem previamente selecionados, foram convocados a vir à escola por meio de convites encaminhados através de seus filhos. Cada criança recebeu um convite e lhe foi dito que entregasse aos seus responsáveis, aqueles que os trazem à escola e/ou a quem entregam os convites, comunicados ou recados enviados pela instituição, ou seja, por diretoras e professoras.

No dia da entrevista, os responsáveis pelas famílias foram pontuais. Logo pela manhã, na data agendada no convite, todos os responsáveis já haviam deixado os seus filhos na sala de aula, como destacaram ser de costume, e se encontravam ao lado da diretora escolar. Juntamente com esse grupo, havia outro responsável, cujo depoimento somente aparecerá na próxima seção, por este apresentar características mais alinhadas às aproximações improváveis.

Nesse dia, após os cumprimentos iniciais, encaminhamo-nos à biblioteca da escola, a qual a diretora disponibilizou para a realização das entrevistas. Nesse ambiente, houve uma conversa inicial com todos os responsáveis sobre o motivo e os modos como se daria a entrevista e estabelecemos a sequência da audição. Uma vez organizada a oitava, direcionamos uma mesa da sala para os responsáveis se acomodarem e uma segunda mesa para a realização das entrevistas. Um ponto importante que observamos foi que o convite indicava o dia da entrevista, mas o horário seria flexível à possibilidade da família, manhã ou tarde, entretanto, todos optaram pelo primeiro horário. Uns justificaram que já estavam lá por

ter ido levar os filhos na escola, outros pelo interesse em falar da educação dos filhos. Outro aspecto relevante é que um deles nos sugeriu começar a audição obedecendo à sequência de chegada de cada um ao local onde se encontraram, assim como combinaram entre si que esperariam sua vez, sem colocarem impedimentos.

O contato com o pai, cujo depoimento aparece nesta seção, ocorreu de modo direto, devido ao fato de ele fazer parte do conselho escolar e por estar presente na reunião desse conselho, que em dado momento foi tema de observação, com registro no Diário de Campo desta pesquisa. Nessa reunião, marcamos o dia e o horário em que este daria seu depoimento sobre sua participação no conselho escolar, já mencionado, bem como nos falaria a respeito da aproximação que tem com a direção da escola na qual o filho estuda. Entre os combinados, ficou estabelecido que o responsável fosse ouvido em sua residência, localizada em um bairro vizinho à escola.

O material empírico que obtivemos com essas entrevistas, após ser analisado, sugeriu-nos a seguinte compreensão – as famílias apresentadas nesta seção delineiam-se como organizadas, com disposições duradouras para sentir, pensar e agir sobre o processo de educação da prole. O *habitus* que organiza essas famílias parece habilitá-las dentro da estrutura requerida pela forma escolar de socialização, dentro de sua lógica específica (BOURDIEU, 2007). A dinâmica interna dessas famílias assemelha-se à pauta descrita por Lahire (1997) acerca da “ordem moral doméstica”, expressa pelos responsáveis no controle da escolaridade dos filhos, no uso do tempo e na disciplina incorporada na socialização primária, pontos enfatizados em seus depoimentos, principalmente quando afirmam que acompanham a disciplina da escola e exigem dos filhos respeito em casa e na instituição que frequentam.

Apresentam valores tácitos que orientam suas ações frente à escola e as ações empreendidas por aqueles que a compõem. A maioria dos responsáveis, nessas famílias, é de pessoas que passaram por períodos mais extensos de escolarização e assim estão mais impregnados da forma escolar, do seu modo de autoridade, de comunicação, de relação com o tempo e com a lógica da eficácia (THIN, 2006).

Apresentam maior capital escolar institucionalizado (diplomas escolares) que os responsáveis por filhos/alunos da próxima seção. Nessas configurações familiares, os capitais econômicos e culturais existentes são mobilizados para a articulação com a escola e não há uma transmissão aparentemente passiva. Outras categorias relevantes identificadas foram a afetividade e a boa vontade cultural, ambas direcionadas ao desenvolvimento escolar da prole e descritas pelos depoimentos logo mais à frente.

Essas categorias não estão presentes por unanimidade em todas as descrições dos responsáveis desta seção, mas foi a soma de algumas delas que constituiu as explicações para a aproximação com a escola e com os recursos utilizados pela gestão, quando esta entende mobilizar a articulação entre a escola e as famílias.

Segundo os responsáveis que ouvimos, essas famílias se organizam em prol de algumas exigências da escola e de sua lógica socializadora. Assim, fazem combinados entre familiares para ter sempre alguém para deixar os filhos na escola, para esperá-los ao final da aula, ou para estar presentes nas reuniões em geral, além de manter contatos cotidianos com os agentes educacionais que trabalham diretamente com os filhos/alunos, como o corpo docente e a direção da escola.

A organização familiar parece ser uma característica preponderante no processo de aproximação com a escola. Contudo, mais uma vez deixamos clara a não pretensão de defender que famílias organizadas são aquelas compostas por pai e mãe, mas sim aquelas com responsáveis por esses papéis, com ou sem vínculo biológico e que possam oferecer à prole uma vida segura, estável e equilibrada emocionalmente.

Com uma estruturação que prioriza a boa vontade cultural com a escola, “esses pais são capazes de demonstrar importância social e simbólica ao que é escolar, de atribuir um lugar efetivo e valorizado dentro do seio familiar à criança que estuda” (FREITAS, 2009, p. 284), como lembra um dos responsáveis: *“A gente quer ver a evolução... Ela [a filha] vai ver que eu tô ali presente, eu tô incentivando, eu tô vendo o crescimento dela e sempre vou querer tá acompanhando pra cada vez mais ela melhorar”*.

Não houve entre esses respondentes distinções entre os momentos mais ou menos propícios às suas presenças na escola, pois quando os indagamos quanto a essa questão obtivemos respostas do tipo *“[...] a mãe que quer acompanhar seu filho, ela sempre quer tá presente, ela quer ver. Você tem prazer de tá vendo seu filho! [risos] Com certeza!”*.

De tal modo, os aspectos descritos são indissociáveis do foco nos resultados escolares, ou seja, da produtividade do trabalho pedagógico. De antemão, observamos que essa aproximação com a escola é vista pelos pais como uma possibilidade de acompanhar o crescimento intelectual do filho. Os depoentes reconhecem os objetivos da escola e associam a construção de suas aproximações com a escola à afetividade dedicada aos filhos. Assim, o reconhecimento da produtividade do trabalho pedagógico é mediado pela segurança afetiva.

Nas configurações familiares que destacamos nesta seção, as ações da direção parecem se alinhar com os sentimentos dos responsáveis. A compreensão do sentido do jogo escolar é perceptível em suas vozes. Para cada ação que a direção descreveu como recursos

mobilizados na aproximação parental, esses responsáveis parecem ter um posicionamento relativamente claro.

Os responsáveis expuseram ainda todo o percurso escolar que os filhos já traçaram e descreveram os primeiros contatos com a escola, assim como o que lhes interessou como orientação. Lembram que logo no período da matrícula os funcionários da secretaria lhes recomendaram observar os horários, tanto de entrada como de saída do turno no qual o filho/aluno está matriculado, bem como as orientações feitas através da distribuição de uma lista para a compra dos materiais escolares. Os responsáveis demonstram que essas orientações são necessárias para que fiquem a par das disciplinas que, nas suas palavras – “vão aumentando a cada ano” letivo. “Aqui todo ano eles explicam o que precisa. Qual matéria que vai ter com relação à série, também tem a listinha pra saber o que precisa, o que não precisa, ajuda muito.” Como bem observou uma mãe:

[...] elas sempre dizem, de acordo com a gente, pra comprar o caderninho, organizar direitinho, orientando pelas matérias. Isso! Vai precisar de P1, P2, M1, M2, ciências, geografia, história, de acordo com cada matéria elas pedem aquele caderninho pra ter. E eu compreendo o porquê de cada um.

Há em seus depoimentos considerável ênfase em relação à lógica socializadora da escola, como a valorização de hábitos de vida regular e a assiduidade e pontualidade, do modo como o *ethos* escolar objetivamente exige¹⁶.

Demonstraram adesão aos chamamentos da gestão quando se trata de conversas em particular ou em reuniões, nas quais possam receber ajuda para cuidarem da escolaridade dos filhos e se referiram principalmente a “[...] matemática, que sempre é uma materiazinha mais difícil e português, que você tem que incentivar a leitura, tem que fazer cópias. Essas duas que são as mais necessárias de ajuda, mas que todas elas são muito importantes”.

Para esses responsáveis, o momento mais relevante de encontro entre eles e a direção da escola, assim como com a docência, é a reunião de pais e mestres, quando tratam de assuntos gerais da escola e de cada filho/aluno em particular. Assim, ficam cientes do desenvolvimento dos filhos, por meio das conversas com a direção e com a docência, do recebimento do boletim do aluno, bem como das orientações que recebem para melhorarem suas participações na aprendizagem das crianças, quando a escola requer. Dentre os assuntos que ouvem da direção, citaram os chamamentos para incentivarem os filhos/alunos nas atividades da escola.

¹⁶ Os costumes, os valores éticos profundamente interiorizados (BOURDIEU, 2013).

A gente tinha que tá sempre ensinando as tarefinhas e nunca fazer por eles, porque tinha mães que faziam. A gente tinha que incentivar! “É pra você ajudar, não é pra você fazer. Quem tá na sala de aula é seu filho, não é pra mãe fazer no lugar do filho”. Elas sempre incentivavam e esclareciam que tinha que ter com certeza a ajuda das mães pra que eles [os filhos] evoluíssem [...].

Tudo que seja repassado pra nós pais, até mesmo porque a gente já foi aluno um dia, ainda é pouco. Tudo que seja passado é pouco. A gente tem que tá sempre ali dentro do entendimento da escola, pra que ele venha a crescer, porque não é só o filho que cresce, é ele que cresce, mas é preciso que possamos crescer em conhecimento também.

Essas famílias asseguraram que nos convites, bilhetes, telefonemas e comunicados a direção explica do que se trata o chamado, se diz respeito à organização de eventos ou para falar sobre “*o filho, sobre o desenvolvimento*”. Contudo, esses mesmos responsáveis observaram que nesses encontros “*os pais, em relação aos alunos, são muito poucos*”. Ponderaram ainda que “*a família que não vem fica complicado, que não sabe o que o filho tá fazendo, não sabe como tá o desenvolvimento. Que eles [os filhos] não chegam em casa e dizem. Pelo menos a maioria não diz que fez isso, fez aquilo. E, às vezes, a mãe não pergunta*”.

O acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos parece ser o elo que une escola e famílias, uma vez que a direção busca essa aproximação a fim de melhorar os resultados escolares de modo geral e as famílias, em contrapartida, almejam o sucesso de sua prole. Ações como “*ensinar em casa*”, para as mães que não estão trabalhando, pareceram ser rotineiras, pois disseram que em seus tempos livres estão “*sempre ensinando*” algo aos filhos ou vendo seu material, cadernos com as atividades para casa, assim como os horários para haver a troca de livros que serão utilizados no dia seguinte na sala de aula. Essas estratégias familiares são associadas aos modos de pensar e agir de frações de classes mais próximas à classe média, na qual “os pais – e, singularmente, as mães – tendem a se tornarem verdadeiros pedagogos para transformar a relação com os filhos em relações educativas, pedagógicas” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 41).

Por isso, há o destaque em seus depoimentos em relação a atividades da escola como “*a pasta viajante*”, projeto da biblioteca da escola intitulado “Biblioteca Itinerante”, no qual os alunos levam um livro para casa para ler com seus familiares e fazer uma compreensão no caderno que o acompanha, podendo ser um desenho ou uma interpretação escrita, recontando a história lida ou respondendo a alguns questionamentos. Um responsável por aluno contou,

com grande entusiasmo, que leu com o filho “*A roupa do rei*” e achou “*bem interessante o jeito dele explicar. Ele leu e depois explicou pra mim*”. Ou o destaque no tocante às atividades de casa, quando afirmam: “*às vezes eu pego o caderno de PI e ele [o filho] diz ‘– mamãe, mas eu não fiz tarefa de casa aí não’. Mas eu vou olhar o que você fez no dia a dia! Eu tenho que saber qual é o assunto que ela [a professora] tá passando! A gente tem que tá sempre olhando*”.

Para Lahire (1997), essas atitudes se relacionam com o uso da leitura e da escrita pela família, com o estabelecimento familiar de certa intimidade com livros, com jogos de interpretação, com o desenvolvimento de esquemas mentais que terão reflexo no sucesso escolar da prole. Essa inter-relação responsável/texto escrito/criança também pode favorecer reflexões sobre situações de linguagem (oral, escrita, norma culta), as quais parecem ser incorporadas nessas famílias, uma vez que esses mesmos responsáveis afirmaram gostar muito de ler.

Dentre outros pontos citados pelos responsáveis como formas de interação, há os telefonemas, a respeito dos quais os responsáveis afirmaram que disponibilizam na escola seus contatos, assim como levam consigo contatos, da direção ou da docência. Para os bilhetes e convites, que são os recursos mencionados com mais frequência, relataram-nos que há o envio de convites para as reuniões de pais e mestres e para os eventos, como as atividades concernentes a projetos educacionais ou festividades por ocasião de datas comemorativas presentes no calendário escolar, como dia de mães, festas juninas, dia de pais, dia de crianças e professores, sete de setembro, dentre outros. Nesses convites, a pauta do encontro vem discriminada e quando se trata de reuniões de pais e mestres é para “*falar sobre quem passou e quem vai ficar em alguma recuperação*”.

Quando os interrogamos sobre local, dia e horário das reuniões e eventos, as agendas dos responsáveis pareceram ter como princípio sua disponibilidade para os chamados da escola: “*– Horário pra mim tanto faz porque eu sempre faço tudo pra acompanhar. Independente do horário eu venho! Participo!*” Ou organizam modos de participação:

A reunião geralmente acontece na escola. Ou no pátio ou... Se for cada sala separadamente é na sala de aula. Eu não participei uma vez que eu não me encontrava na cidade, que eu tive de ir pra um médico. Mas... Minha irmã assistiu por mim, por conta disso.

Sobre o horário da reunião de pais e mestres ser definido pela direção e, assim, limitar a possibilidade de participação, um responsável nos declarou que “[...] logo no primeiro ano

que ela [a filha] estudou impedia bastante porque trabalhava numa fábrica de calçados. Minha mãe quem assistia por mim. Mas sempre tinha alguém pra acompanhá-la”.

Essas famílias também interagem com a escola através de recados anotados nos cadernos das crianças ou quando a direção envia uma carta direcionada aos pais para se apresentarem na escola e tratarem diretamente com a direção escolar. A respeito dessa correspondência, um dos responsáveis se refere a ela como “*advertência*” e diz saber de sua existência porque um sobrinho já levou, mas nos esclareceu que nunca recebeu esse tipo de convocação. Disse-nos que a advertência é enviada quando o aluno rompe com os combinados da escola e isso é “*uma consequência*” de algo errado que a criança fez e que precisam entender, a criança e a família, que não pode haver repetição.

Como para essas famílias não há momentos específicos para estarem presentes na escola dos filhos e também não pensam que precisam esperar a reunião de pais e mestres para falar sobre algum assunto relacionado à educação da prole, reforçaram-nos que participam do dia a dia da escola e que sempre que consideram necessário procuram a direção, mesmo porque se sentem à vontade para agirem assim – “[...] *pra mim não tem problema algum procurar a diretora quando preciso conversar, eu me relaciono bem com todo mundo, com direção, professores. Qualquer assunto eu chego e falo*”. Dizem que isso acontece porque

ela sempre fala que a gente tem que vir acompanhar nossos filhos, conversar com os professores, saber o que é que tá acontecendo. Se eles estão se desenvolvendo. Pelo menos ela bate sempre nessa tecla de ensinar, de orientar os filhos, porque a professora sozinha não pode fazer tudo, ela complementa.

Desse modo, esses responsáveis narraram-nos que há uma articulação constante com a direção da escola, pois estão sempre presentes na instituição, principalmente na chegada ou saída dos filhos. Foi comum a afirmativa: “[...] *eu to aqui todos os dias. Todos os dias!*”.

Na sociedade contemporânea, os princípios de diferenciação, ou seja, os capitais econômico e cultural, mesmo que se apresentem de modo reduzido nas famílias – quando associados à organização familiar (a um lar, com casa limpa, ordenada, convidativa, dotada de divisão do trabalho, internamente definida entre os membros, embora de forma tácita), de hierarquia demarcada, de papéis afetivos distintos, com regras geralmente implícitas (prêmios e sanções) – podem favorecer a aproximação entre a escola e as famílias. Como vimos nesse perfil familiar, algumas dessas características auxiliaram nessa aproximação e na produtividade do trabalho pedagógico das crianças.

A afetividade dedicada aos filhos também é decisiva na articulação escola-família, haja vista que os pais direcionam esse sentimento à maioria dos processos de aprendizagem bem-sucedidos. A ordem moral doméstica presente nessa tipologia familiar e vista nesse apoio afetivo estável, no estímulo a bons comportamentos dos filhos e no respeito aos professores molda a lógica socializadora interna das famílias e possibilita a busca pela aproximação com a forma de socialização escolar. Nessa dinâmica social-escolar, quando a criança apresenta bom desempenho escolar sente que é recompensada com o amor e a aprovação dos pais. Assim, passa a pautar-se cada vez mais por essa aprovação.

Destarte, o sucesso escolar da prole também gera mais investimento dos pais e, conseqüentemente, mais interesse em estar presente na escola, em responder aos chamados da direção, aos convites e comunicados. O espírito da família vai se (re)estruturando de acordo com as estruturas do mundo no qual os responsáveis por cada grupo estão agindo, de forma consciente ou inconsciente, ou seja, sem lhes ser evidente. No limite, a questão de saber se o jogo vale a pena não é sequer colocada.

Por esse motivo, em alguns momentos os responsáveis vão estar presentes na escola e em situações de diálogo com direção e docência sem mesmo terem sido intimados para tal encontro, como se pode perceber nas palavras desse responsável por aluno: *“Eu já fui pra outros eventos, eu soube por outros e fui participar. Inclusive ele [o filho] fala – ‘painho, vai ter uma representação, vamos assistir fazer isso?’ Eu vou. A gente conversa muito”*. Essa segurança afetiva pode ser proveniente de conversas constantes com os filhos sobre variados assuntos, dentre eles, os escolares. Outro responsável enfatiza: *“pergunto o que aconteceu. O que ele fez no dia, ele sempre me fala”*, complementando essa ideia com outra voz – *“eu digo – você tem que saber que tem tempo pra tudo, agora você vai estudar, tentar se formar”*.

Nessa conjuntura, identificamos nesta seção o sentido do jogo escolar estruturado nas mentes e nos corpos dos grupos familiares que descrevemos por meio de seus agentes. Estes apresentam características mais bem ajustadas ao jogo escolar e por ele são possuídos, o que acontece mais, sem dúvida, quanto melhor compreenderem esse jogo.

3.3.1 Quando o improvável suspira por superação

Dos responsáveis citados pela diretora e confirmados pela professora como cotidianamente presentes na escola, assíduos e pontuais aos chamamentos da direção, seja para reuniões, seja para eventos, destacou-se dentre os demais uma mãe de trinta e um anos,

dona de casa, que não frequentou a escola e não sabe ler nem escrever, responsável por uma aluna do 1º ano. A família reside na zona rural, a aproximadamente vinte e cinco quilômetros da cidade, e todos os dias a mãe acompanha sua filha no transporte escolar, cujo percurso é feito em cerca de uma hora, devido ao fato de parte do trajeto ser em estrada não pavimentada.

Essa mãe nos disse que passa a manhã inteira na cidade. Em alguns dias, aguarda o horário de término da aula na escola. Em outros dias, passa a manhã na igreja evangélica da qual faz parte. Ela nos relatou que acompanha a filha por não ter escola no sítio onde a família reside e porque na idade de cinco anos a menina ficou “19 horas e 30 minutos” desacordada, devido a um desmaio. Alegou ainda que a menina é muito pequena para ficar sozinha.

A responsável narrou em detalhes a posição que o transporte escolar para na rua, a qual considera desfavorável para uma menina da zona rural que pouco vem à cidade, dizendo-nos que a filha “*não tem costume de tá se desviando de carro*”.

Descreveu-nos sua rotina em função do “projeto de escolarização” da única filha:

Eu acordo quatro horas, faço o almoço, pego o carro e venho. Uma caminhoneta coberta. Doze e meia eu chego em casa. De tarde cozinho feijão pro outro dia e ando mais meia légua pra menina ensinar as tarefa dela que eu também não sei. Pra poder trazer assistência pra ela.

É identificável a boa vontade cultural que caracteriza o reconhecimento da cultura legítima e o esforço sistemático dessa família para que a filha a adquira. Para Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), esse perfil é particularmente associado às famílias originárias das camadas populares que detêm um reduzido capital cultural, mas que empreendem uma série de ações com vistas à aquisição desse capital.

Nos seus relatos, ela nos contou ainda que no início do ano a filha chorava muito, mas foi se acostumando e que certo dia até voltou para casa com uma prima que também estuda na mesma escola. A responsável disse que se preocupa muito, pois pensa que um dia pode adoecer ou ter que dar assistência para algum parente doente e se pergunta como ficaria a menina, sem ter com quem ir à escola. Essa criança “*não fez o pré um nem o pré dois, por isso ela tem dificuldade, ela não conhece as letras, algum nome que a professora passa pra ela fazer, ela faz*”. Disse ainda que a filha “*escreve, mas ela não conhece as letras*”.

Declarou-nos que quando fez a matrícula da criança os funcionários da secretaria lhe disseram que a filha somente podia ficar no 1º ano, o que a preocupou, porque se questionava se a filha aprenderia o suficiente nesse ano para ir para o ano seguinte. Segundo a

responsável, a dificuldade escolar da filha tem relação com a situação da família, uma vez que nenhum dos pais sabe ler ou escrever. Assegurou-nos que quando a filha foi matriculada “*não sabia nem pegar num lápis*”.

Como está sempre na escola e demonstrou essa preocupação à diretora, esta a assegurou “*que iam ajudar ela [a filha] com aulas de reforço. Só que a aula de reforço dela [da filha] é um dia por semana, não é todo dia que ela tem. Assim também, um dia por semana pra uma aluna que tá com uma dificuldade grande [...], não serve de nada!*”.

Seguindo a orientação da direção, encontrou uma “*menina que ensina as tarefas a ela [a filha] lá no sítio*”, a qual, segundo ela, “*também é muito atrasada*”, uma vez que teve as mesmas dificuldades que a filha está tendo para ter acesso à escola, tendo ido apenas “*com a idade de oito anos pra escola sem saber de nada e só fez até o quarto ano. Mas é a única pessoa que tem*”.

Esse esforço da mãe em se aproximar da escola e de construir momentos de articulação constante com seus agentes, direção e docência, nos sugere que a boa vontade cultural é que estrutura as suas “formas de investimento pedagógico” (LAHIRE, 1997). A vida da família é vivida como uma extensão da vida escolar da única filha.

Todas as tentativas de participar de um grupo dominante é um suspiro por superação e as estratégias que a família possui estão empenhadas para esse fim. Mesmo que não disponha de todo o conjunto de categorias descritas nesta seção, a organização familiar e a segurança afetiva almejam o improvável, o que pode ser possível, pois “para haver transmissão de capital cultural é necessário haver interações efetivas e afetivas entre pais e filhos” (ROMANELLI, 2013, p. 42).

A responsável parece ser consciente de que não compreende muitas coisas da escola, como as matérias que a filha estuda. Também afirmou não saber se orientar por instruções da instituição, como a lista de materiais distribuída no início do ano. Disse-nos que tinha conhecimento do dia e horário das reuniões por estar sempre presente na escola. Enfatizou em tom descontraído – “*Sem eu saber ler! [risos]*” (fazendo referência aos convites e bilhetes). Contou-nos que algumas vezes a professora disse: “– ‘*eu vou dizer que a reunião é amanhã, mas pra você é reunião todo dia, que eu vejo você todo dia*’”. Sobre esse aspecto, certa vez uma mãe observou: “– ‘*a diretora nem a psicóloga pediu pra você sair daqui de dentro do colégio?*’ *Eu disse – não!*”.

Avalia-se como preparada para explicar a qualquer pessoa que sua presença na escola advém da necessidade de garantir que a filha frequente a instituição e que também faz isso porque é evangélica – “*[...] sou de uma igreja pentecostal, [...], eu já vi que foi uma forma*

que o próprio Deus me colocou. Então eu tenho que me colocar na minha posição e acompanhar a prova”. Assim, finalizamos com os argumentos que fazem essa responsável manter um contato direto com a escola, correspondendo às estratégias de aproximação parental: a rotina que toma todo o seu dia em prol do que a mãe nomeia como uma “*busca de assistência escolar para a filha*”.

3.4 AS APROXIMAÇÕES IMPROVÁVEIS

Compõem esta seção as famílias que, conforme a análise dos dados, apresentam características que possivelmente tornam improváveis as estratégias e as articulações da direção escolar na aproximação parental.

As mães respondentes têm entre vinte e oito e trinta e nove anos e o pai, quarenta e cinco anos (durante o depoimento de uma mãe houve a participação momentânea de um pai, o qual tem vinte e oito anos, estudou até o 8º ano do Ensino Fundamental e trabalha como vigia noturno).

Além do modelo nuclear comum com pai, mãe e filhos, nesse grupo há famílias patrifocais e matrifocais, assim como também rearranjo familiar feito em segundo casamento. Alguns representantes das famílias são analfabetos e outros cursaram o Ensino Fundamental. Nesse grupo, as mães são donas de casa, artesãs e diaristas. Pelo menos um dos pais trabalha apenas fazendo bicos quando lhe oferecem serviço. Nessas famílias, suas crianças cursam o 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental na escola campo de pesquisa.

Duas das residências dessas famílias localizam-se em bairros periféricos da cidade, outra em um bairro vizinho à escola e a quarta em uma comunidade rural. As crianças dos bairros periféricos e da zona rural chegam à escola por meio do transporte escolar e percorrem distâncias entre três e vinte quilômetros. Na nossa visita a três dessas residências, alguns aspectos das condições de vida de seus moradores também puderam ser observados. Dentre eles, destacou-se o tipo de moradia, que são construções em alvenaria, contendo entre dois e três cômodos, sendo uma moradia própria, uma cedida e outra alugada, todas com poucos móveis e em nenhuma vimos livros, revistas ou algum tipo de divulgação escrita ou mesmo o material escolar dos filhos no local da oitiva.

Um dos depoentes desse grupo se deslocou até a escola, atendendo ao chamado enviado para falar sobre o processo de escolarização da filha, tendo seu depoimento gravado na biblioteca da escola, como mencionamos na seção anterior.

Efetuamos esses chamados através de convites escritos e explicamos seu motivo, oralmente, as crianças-alunos. Direcionamo-nos apenas às crianças das famílias previamente selecionadas e desse modo a todos os agentes previstos para esta seção. Os convites foram enviados aos respectivos responsáveis por meio dos filhos/alunos, entretanto apenas um dos responsáveis, que ainda não tinha procurado a escola ou respondido aos convites até a ocasião (novembro de 2013), compareceu na data prevista e nos declarou de imediato que atendeu nosso chamado porque, primeiramente, não estava fazendo bicos naquele dia e a filha lembrou-se de lhe entregar o convite, pois somente ela o havia recebido na sala. Ainda, porque sua ex-cunhada tinha lido o convite e dito que era “*coisa boa*” e “*não era reclamação de menino*”.

Quanto aos demais responsáveis, não responderam aos convites. Em vista disso, por meio de uma consulta na ficha de matrícula do aluno, localizamos os endereços e números de telefones dos responsáveis. Utilizamos esse contato para localizá-los e chegarmos as suas residências. Durante os telefonemas, foram acordadas data e hora para uma conversa sobre os “estudos dos filhos”.

No início da entrevista com o depoente que se apresentou na escola, este demonstrou ansiedade e desconfiança, respondendo-nos as primeiras perguntas com poucas palavras. Contudo, em certo momento começou a falar de si e nos contou sua história de vida. Disse-nos que mora apenas com os dois filhos, uma menina de treze e um menino de onze anos. Relatou-nos que sua esposa foi embora sem avisar a ninguém, deixando as crianças na creche onde estudavam. Ele somente ficou sabendo no fim do dia, quando a esposa não apareceu para pegar as crianças, então a diretora da creche o procurou. Lembra-se que na época o menino tinha nove meses, afirmando que, desde então, a esposa do ex-cunhado o ajuda com as crianças.

Com os demais depoentes, as entrevistas aconteceram em suas residências. No início da entrevista, duas das responsáveis apresentaram insegurança para “*falar do estudo dos filhos*”, mas, em face do tom de conversa empregado, no final pareciam mais à vontade e falaram da relação que mantêm com a escola e diretamente com a direção. Apenas uma das responsáveis apresentou acentuado desconforto e resumiu suas respostas em poucas palavras. Mesmo com nossa tentativa de lhe esclarecer que se tratava de uma pesquisa para compreender a escola, os estudos das crianças, o nível de proximidade dela com a escola, com

a direção, a responsável, com muita desconfiança, perguntava o tempo todo se poderia perder o benefício do programa Bolsa Família caso respondesse aquelas perguntas.

À parte essas informações acerca dos perfis sociais dos responsáveis, apresentaremos a seguir as descrições de suas respostas por meio de um cenário comum de categorias retiradas dos seus depoimentos e da base teórica que fundamentou este estudo, os quais correspondem ao que pretendíamos: uma tipificação que relacione suas respostas às ações estratégicas de aproximação empreendidas pela direção da escola dos filhos, haja vista percebermos nessas famílias características comuns que regulam as ações e reações que apresentam quando das suas aproximações com a escola. Como feito anteriormente, as descrições das declarações dos depoimentos não trazem nomes fictícios ou números ou letras para identificarmos os responsáveis. Não estabelecemos uma diferença explícita entre seus depoimentos, e sim somamos em uma única voz – a do responsável pela escolarização do filho, aquele que, na família, responde pelas percepções acerca das ações de aproximação efetivadas pela escola.

De modo geral, estão relativamente associados às características anteriormente apresentadas nos resumos dos seus perfis – Quadros 2 e 3, os quais nos ajudaram a compreender melhor as suas existências no campo social.

Nessas famílias, a desorganização familiar, caracterizada pela ineficiência em garantir o desenvolvimento satisfatório da segurança afetiva de seus membros, apresentou-se como o maior entrave à aproximação parental, uma vez que os responsáveis em momento algum demonstraram possuir estratégias familiares próprias que objetivassem a necessidade de focar no suporte aos filhos como um plano da família, ou na importância de estabelecerem relações com os agentes escolares, percebendo nessa interação um apoio para o processo de escolarização dos filhos.

Nessas famílias, a existência de filhos pequenos parece não corresponder a combinados para que um responsável possa ir à escola nos momentos de reuniões bimestrais, de festas familiares, de eventos ou para responder a outros chamados, ainda que demonstrem certo interesse em participar dessas reuniões, festividades e demais encontros, reconhecendo essas ocasiões como ajuda à escolaridade dos filhos; e, ainda que associem a ida à escola à possibilidade de constituir-se um profissional, declaram em tom de lamento – *“se eu tivesse me formado”, “[...] tinha uma profissão e tava ganhando meu dinheiro”*. *“Eles tão vendo e sofrendo na pele que sem estudo não tem nada”*.

Mesmo diante dessa constatação, observamos que o interesse real em visitar a escola dos filhos é reduzido ou inexistente, seja no início do ano para as matrículas, seja no decorrer do período letivo, podendo acontecer mesmo de uma terceira pessoa, exterior à família, ser a

encarregada de efetuar a matrícula da criança. Isso ocorre possivelmente devido ao capital cultural reduzido demonstrado por seus responsáveis, à inexistência de capital cultural institucionalizado ou ao capital cultural institucionalizado inativo, já que uma das mães tem o Ensino Fundamental completo¹⁷.

Talvez por esses mesmos motivos, como respostas aos convites da escola no tocante a ocasiões em que poderia ter havido um encontro entre ambas, escola e famílias, ouvimos as seguintes declarações: “*Eu vou à escola nas reuniões do bimestre, só nas reuniões... O ano retrasado eu não fui nenhuma vez*”. Ou ainda: “*Nos eventos, projetos eu já fui, mas esse ano eu não fui nenhum. Dia das mães esse ano eu não fui...*”. Esses responsáveis se posicionam em relação à direção da escola da seguinte maneira:

A professora e a diretora já mandou recado, já ligou pra mim, quando precisa elas ligava pra mim. Ela ligou porque ele tava... Ele não tava estudando direito, ele tava conversando no colégio, com os amigos dele, e deixando as atividades por fazer. Ela procura a gente pra ajudar os filhos – “ajude a seus filho em casa fazer atividade” (diz a diretora nas reuniões).

Os responsáveis demonstraram desconhecer o que a escola considera como uma das estratégias mais eficazes de aproximação com as famílias – o envio de convites escritos, de comunicados anotados nos cadernos ou ligações pontuais, para as reuniões bimestrais, eventos ou por outro motivo particular. No que concerne a essas ações da escola, os responsáveis disseram que não sabiam de sua existência, afirmando que se algum dia foi enviado algum comunicado para suas casas, os filhos se esqueceram de mostrar e que eles também não se lembram de perguntar essas coisas.

Os responsáveis assumiram que na maioria das vezes os contatos que estabelecem com a escola se resumem a telefonemas efetuados pela direção, que os procura para tratar de um assunto particular sobre seus filhos. Com relação às outras medidas estratégicas de aproximação, como reuniões agendadas, apresentam razões que os têm impedido de correspondê-las: aos convites, por não os verem; às reuniões, pelo fato de morarem longe, não tendo como se deslocar ou com quem deixar os demais filhos pequenos; ainda, por motivos de trabalho. Em suas palavras:

Quando eles levam bilhetes, se esquecem de mostrar. É muito longe, aí geralmente o transporte escolar só leva os alunos aí a gente tem de ir de pés e daqui pra lá é bem longe. [...] Não é boa a hora da reunião porque eu

¹⁷ Capital cultural, como novo capital, na perspectiva de Bourdieu (2013), que pode ser retratado em seu modo institucionalizado em forma de diplomas escolares.

sempre tenho que levar eles [os filhos pequenos]. Eu num vô porque eu tenho que levar tudinho, os dois pequenos. Tem ano que eu vou, mas esse ano eu não fui não. Eu sinto vontade de ir [risos]. [...] eu acho importante quando eles fazem a reunião, é... Acho que é sim... . E em casa eu tenho que fazer tudo, eu faço almoço, faço tudo, não tenho tempo! Mas eu só vô lá se der certo! Meu tempo é pouco... É corrido.

Outro fator relevante encontrado foi a ausência de boa vontade cultural, que, associada aos reduzidos recursos econômicos, limita a aquisição da cultura considerada legítima. Esses últimos depoimentos sugerem a inexistência de um esforço sistemático para reconhecer e adquirir essa cultura tida como legítima, e os condicionantes culturais e econômicos de suas vidas são postos como barreiras cabais para um possível investimento na aquisição de mais capital cultural.

Nessas famílias, os recursos financeiros dos responsáveis são provenientes de atividades com remunerações incertas – bicos, artesanato, diárias como doméstica –, sendo sempre evidenciada por estas a preocupação com o recurso advindo do Programa Bolsa Família, que é mais associado à ida dos filhos à escola do que ao trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição ou mesmo aos resultados escolares. Como expressam em seguida, os responsáveis não se referem à produtividade específica do trabalho pedagógico, ao efeito de inculcação do arbitrário cultural, a conteúdos escolares, mas demonstram bastante cuidado em estar ou não no programa. Até associam a escola à possibilidade de os filhos terem um trabalho melhor, no entanto não descrevem em seus relatos o que poderiam fazer para que obtenham isso um dia.

A insegurança afetiva é marcante nesses depoimentos. Os dados sugerem que a insegurança nesse grupo, além de estar diretamente relacionada à forma como se estruturam essas famílias, à sua organização, ao sentimento de família, está associada às suas condições de vida, ao que se coloca como fator importante de atenção no momento – a garantia do benefício do programa supracitado. Para Freitas (2009, p. 283), essa tipologia familiar “[...] é marcada pela desorganização da vida econômica e moral de seus membros”, quando “[...] não consegue cumprir a função de garantir o desenvolvimento satisfatório da segurança afetiva de seus membros, não conseguindo garantir aos filhos a segurança de saber-se amado”.

De tal modo, pudemos perceber que na ausência de cuidados e de um plano de vida racional, dentro de uma lógica que aponte indícios de cálculos e previsões nas suas ações, com vistas a um investimento escolar, há uma lógica na ida à escola, como expresso nestes depoimentos:

Se a professora deu férias a ele [o filho] tá bom, porque ele não passava, a professora disse que agora vai todo mundo pro segundo ano porque agora não pode ficar por causa da idade [a mãe, sobre o filho ter chegado a sua casa em novembro dizendo que já estava de férias]. [...] A diretora ligou quando eles [os filhos] disseram que tava de férias... Aí a diretora foi ligou e disse – “eu não sei qual é a conversa que eles chegaram contando aí, mas não está nenhum de férias”. [...] mas o irmão e ele só voltou pra escola porque eu disse “seu pai vai ser cortado do bolsa escola, aí pronto ele começou a ir pra escola”. Eu já fui falar com a diretora por causa dele [do filho], mas quando eu fui eu já cheguei vexada pra voltar logo... Aí ela disse – “espere um pouco que eu vou botar os alunos pra dentro”, e eu vim embora. Disse assim – “eu volto já”, mas eu vim embora, porque eu já fui vexada por causa dos meninos. Aí eu vim embora. O bilhetinho era sobre suspensão, porque ele tava dando trabalho.

Nessas famílias, podemos mencionar ainda que foram observados poucos momentos de diálogo em família sobre o que é escolar, representados nas informações que os responsáveis pediram aos filhos no momento da oitava para anunciar suas respostas, como o ano que os filhos estavam cursando ou se eles têm sido atendidos na sala de recursos multifuncionais ou pela psicopedagoga na escola. Esses fatos, em nosso entender, somente vêm reforçar a ideia de reduzido capital cultural e de limitado investimento na escolarização da prole.

Desses responsáveis, não ouvimos relatos do estabelecimento de horas em casa para o acompanhamento das atividades escolares dos filhos ou uma definição objetiva do lugar de importância que essa “*parte da vida do filho*” (como destacou a diretora da escola durante uma conversa informal) ocupa nessas famílias e que poderia tornar-se um determinante nas respostas às estratégias escolares de aproximação parental. Como descrito anteriormente, não encontramos materiais que apontem o contrário no local da oitava.

No que tange a outras ações efetuadas pela escola e que a direção acredita que a leva a se aproximar das famílias, como as orientações aos responsáveis por alunos, no tocante ao material escolar, ao horário de chegada e saída da escola, à ajuda nas atividades para casa, assim como a observação de outros comunicados específicos da direção, como as “cartas de advertência” enviadas aos responsáveis quando os filhos/alunos quebram regras, as posições dos responsáveis mais uma vez se complementam:

Eu não lembro muito das coisas não, mas eles falaram tudo como era na escola, as orientações, que ia precisar de material, que ia precisar de farda, o horário que era pra ele chegar, o horário que era pra sair [sobre o dia da primeira matrícula, sendo esse o primeiro ano que o aluno frequenta essa escola].

Em casa, pra eles irem pro colégio é obrigado a eu começar a brigar de manhazinha, pra ver se quando dá onze, onze e meia pra eles se arrumarem pra pegar o ônibus pra ir. Num tem vontade de ir pra escola não, principalmente esse pequeno aí. [...] eu não sei a quem procurar, nem sei o que fazer; ninguém me deu orientação nenhuma, aí ficou desse jeito mesmo.

[...] ela [a diretora] me chamou aí eu fui falar com ela, aí eu disse – “com ele, eu mesma sou mãe, eu digo a você com ele [o filho de treze anos] eu não posso mais, quando ele diz eu faço, eu saio da frente, porque eu não vou impedir. Ele não me escuta” [para a diretora, sobre o filho assistir às aulas]. [...] mas geralmente as vezes que eu tenho sido chamada é mais pra isso – reclamação!

Esses depoimentos expressam a distância simbólica existente entre essas famílias e o que Thin (2006) define como o cerne da organização escolar, da “forma escolar”. As palavras dos responsáveis indicam um afastamento da “lógica da eficácia escolar”; desse modo, não percebemos em seus depoimentos objetivos relacionados ao acompanhamento do trabalho escolar. Como não foram encontradas estratégias familiares específicas para a escolarização da prole, o “modo de autoridade” esperado pela escola, a disciplina pretendida e concernente à aprendizagem também parecem distantes dessas tipologias familiares. A autoridade familiar requerida pela escola é ambígua no que diz respeito às práticas da intimidade familiar, em que o regime disciplinar escolar lhes é difícil de acompanhar. As suas relações com o tempo, de igual maneira, pareceram assíncronas com a lógica escolar.

A má-fé, presente nas relações de macro e micropoder da escola, também é vivenciada por algumas dessas famílias (FREITAS, 2009). De acordo com os depoimentos de alguns responsáveis, pudemos perceber que a má-fé aparece associada às dificuldades cognitivas que os filhos possam apresentar, sendo expressas na ausência de segurança escolar que possa auxiliá-los a construir uma relação positiva com o conhecimento. A visão que os responsáveis têm acerca dos resultados escolares comunicados pela docência é a de que seus filhos não se esforçam o suficiente para melhorarem o seu desempenho escolar.

[...] na reunião, quando a professora disse assim – “olhe, mãe, é o seguinte: ele não passa, ele não tem capacidade de desenvolver”, por causa que ele não junta nem o “a, e, i, o, u”. Se você botar o “a, e, i, o, u”, que são as vogais mais simples ele não sabe dizer o que é, ele não decorou essa parte principal o “a, e, i, o, u”, ele tem muita dificuldade.

Após essas palavras, a docente ainda lhe assegurou: “*pode deixar ele [o aluno/filho] frequentando o colégio por causa do cartão do Bolsa Família, mas ele não vai aprender a ler*”, seu filho “*não tem desenvolvimento nenhum*” (a professora, sobre o aluno).

Fatos como esses foram apontados pelos responsáveis como determinantes para um possível estabelecimento de aproximação com a escola dos filhos, uma vez que, quando acontecem, esses agentes asseguram que dificilmente voltam à instituição naquele ano letivo, pois alegam saberem previamente o resultado escolar do filho.

Vale ressaltar que os profissionais da educação experimentam na escola pública, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os reflexos dos fatores da condição de vida das famílias que tratamos nesta seção e não veem a condição de vida relacionada ao que é escolar, enxergando-os pelos olhos da escola e da sua forma de organização – a forma escolar.

Compreendemos, com esses depoimentos, que o enquadramento nas características da tipologia familiar aqui apresentada pode ocasionar um distanciamento desses responsáveis das disposições esperadas pela escola, bem como dos que nela atuam, representados principalmente por seus operadores, direção e docência. Estes constroem suas estratégias e ações através dos atos próprios da forma escolar e de sua lógica socializadora específica, cujo entendimento não parece ser percebido pelos responsáveis pertencentes a algumas frações de classes dos meios populares, em especial as que apresentam as características da tipologia mencionada. Essas posições divergentes são produto de posições e disposições díspares entre a escola e os responsáveis por famílias. Nesse sentido, essa divergência pode ser condicionada pela força simbólica organizativa advinda da própria escola.

Portanto, esses depoimentos nos sugerem que nessas famílias o pertencimento a uma fração de classe com reduzido capital econômico relaciona-se a suas posições no mercado de trabalho, ao baixo capital cultural (inexistência de capital cultural institucionalizado ou, se existente, na condição inativa), à desorganização familiar, à limitada moralidade doméstica, sem trocas afetivas relacionadas ao que é escolar. Essas características associadas à inexistência de ambições escolares e ainda à pouca preocupação com o futuro profissional da prole podem estar entre as explicações para as dificuldades desses responsáveis em apresentar as disposições requeridas pelas lógicas e os fins da escola, expressos neste estudo pelas estratégias escolares que a direção escolar cultiva para estabelecer uma aproximação com as famílias de alunos, com vistas à busca pela melhoria do desempenho escolar.

3.5 A REUNIÃO DE PAIS E MESTRES

Consideramos a reunião de pais e mestres, desde os primeiros momentos de observações do campo de pesquisa, como o momento de maior interação entre a escola e as famílias e de maior articulação entre a direção da escola e os responsáveis por alunos. Nessa perspectiva, mostra-se uma ocasião favorável para o estabelecimento de contatos, de aproximações, de diálogo, de trocas, de combinados.

Em vista disso, acompanhamos as principais reuniões que a escola realizou com as famílias – reuniões do conselho escolar e de pais e mestres. Nas reuniões do conselho escolar, observamos a participação do representante das famílias. Já a reunião de pais e mestres teve uma conotação mais ampla, uma vez que nesse encontro toda a comunidade escolar se juntou para debater uma pauta previamente estabelecida.

Para essas reuniões, os responsáveis por alunos foram contatados através de convites escritos, enviados por meio dos filhos/alunos. Nesses convites, estavam indicados o dia, o horário e o local, como também o motivo do chamado, sugerindo, em síntese, aos responsáveis que se tratava de uma conversa sobre a situação dos trabalhos pedagógicos da escola e dos resultados escolares dos filhos.

Para esses encontros, a direção da escola declarou que prepara um ambiente na escola. Afirmou que geralmente se trata de um galpão coberto, com palco, no qual são colocadas cadeiras em grande quantidade para o acolhimento dos responsáveis, em disposição de plateia, e à frente são arrumadas outras cadeiras para as docentes, supervisão educacional e gestão da escola. Na primeira reunião do ano de 2013, o presidente do conselho escolar, que é um dos funcionários da escola, participou ativamente.

A direção nos afirmou que, em geral, nos dias de reunião bimestral as aulas acontecem até as 09h30min pela manhã e 15h30min à tarde, após a distribuição da merenda, que se inicia às 09h e às 15h. Nesses dias, um pouco mais cedo, alguns pais já estão na escola para primeiramente levarem seus filhos em casa. Entretanto, há os alunos que permanecem na escola, em dependências como áreas de lazer. Existem ainda aqueles que vão para casa sem os responsáveis ou acompanhados por um irmão mais velho ou amigo.

Para a direção, os responsáveis que não puderem comparecer pela manhã podem vir à tarde, pois a pauta coletiva é sempre a mesma, diferenciando-se apenas quanto à entrega de boletins, que no horário da aula do filho é feita pela professora responsável pela turma e, no horário oposto, pela supervisão educacional ou pelos funcionários da secretaria. Desse modo,

a direção afirmou que os pais sempre são atendidos quando procuram a escola, direcionando-se ao corpo diretor ou às professoras nos dias seguintes às reuniões.

A direção nos disse que a organização das reuniões e a expansão do atendimento aos pais nos dias seguintes ocorrem desse modo para favorecer os agentes mais importantes desse encontro – os responsáveis por alunos.

Sobre o modo como acontece essa ação de aproximação da escola com as famílias, ouvimos tanto a direção da escola como os responsáveis que aparecem nos Quadros 2 e 3 – perfis I e II deste estudo – categorizados como aproximações prováveis e improváveis com a escola.

Os responsáveis com o perfil de aproximação provável com a direção escolar se remeteram com mais clareza a esses momentos de interação na escola, assegurando que os filhos/alunos levam convites e os avisam dos encontros, assim como eles mesmos ficam sabendo de tudo o que está programado na escola devido a suas idas regulares à instituição, seja para deixar seus filhos, seja para pegar no final de cada dia letivo. Nesses eventuais encontros, estabelecem conversas com a direção e a docência sobre o filho, assim como sobre a agenda escolar.

Esses responsáveis nos comunicaram os temas que trataram em cada encontro. Disseram se organizar em família para que sempre haja alguém representando seu filho nesses momentos.

Geralmente quando se refere à reunião, nos convida a participar [...], que vai falar no caso dessa última reunião, vai falar sobre quem passou e quem vai ficar em alguma recuperação, que vai ter a próxima semana de recuperação. Se refere geralmente a esses assuntos! [...] a última reunião que eu fui, a diretora deu uma conversada lá, deu os parabéns aqueles que foram e falou dos que não foram até porque não puderam. [...] e entregou o boletim [do filho].

*Já teve reunião de falar sobre celular, coisas que não deve, boné, **short** curto, ouvi isso aí. Informes de lá de dentro mesmo, a merenda, o cardápio, o horário da recreação, o intervalo, isso eles repassam. Já aconteceu de uma falta d'água, coisas assim. O horário, ela [a diretora] disse – “o horário é esse e quem chegar atrasado que não for justificado não entra”. Faz parte das medidas da escola e é certo.*

O que o aluno deve trazer, o que não deve, ela [a diretora] falou sobre os livros... Que tomasse muito cuidado. Nós pais que tínhamos que tá ali de olho... Num rasurar eles, que outros irão estudar com aqueles livros que já foram usados. [...] a diretora disse que – “venham, venham mais, que é muito importante participar da vida, na questão escolar deles” [dos filhos].

Segundo a direção escolar, o local da reunião, o dia e o horário são agendados de acordo com o calendário de cada ano letivo. As reuniões com pais e mestres se dão ao término de cada bimestre e por ocasião de eventos, como dia de mães, festas juninas, sete de setembro e leitura na praça, conforme a data pré-planejada pelas docentes e supervisão escolar. Desse modo, direção escolar e responsáveis concluíram que o local é sempre a escola, com exceção da Leitura na Praça, que, como o próprio nome indica, acontece na praça, para onde a escola desloca os alunos e espera suas famílias nesse dia. O horário, como já citamos, baseia-se nos horários institucionais e o assunto de cada encontro é pautado na lógica pedagógica da instituição: na sua forma de organização, com objetivos e metas propriamente escolares.

Quando interrogadas acerca das condições nas quais acontecem esses chamados, as docentes nos afirmaram:

O local foi questionado pelos pais do sítio. Eles moram na zona rural, eles questionam que às vezes não tem carro. Mas é raro, porque não é a maioria dos pais. Na minha turma de trinta e dois têm uns dez que são do sítio, da zona rural. E os problemas de carro são mais quando chove, e a questão que aqui não tem muita chuva...

Sobre a possibilidade de ofertarem encontros em outro horário ou local, ponderaram que “*esse ano mesmo já aconteceu de a mãe dizer que não tinha o carro pra vir pra reunião. A gente fala que os pais reclamam, mas como é uma minoria, que eu saiba ninguém nunca... ninguém pensou em fazer em outro horário*”.

Como pauta geral das reuniões bimestrais, nos depoimentos dos agentes da pesquisa, tanto diretoras e docentes quanto familiares de alunos indicaram a predominância de assuntos referentes ao processo pedagógico da escola e de cada aluno. Em um primeiro momento, essa pauta é abordada pela direção, quando acolhe os responsáveis em um grande grupo, o qual, posteriormente, se direciona às salas de aulas dos filhos. Nesse ambiente, os responsáveis nos relataram que conversam com as docentes no tocante ao processo ensino e aprendizagem das crianças, como também tratam dos modos de comportamento delas. Para alguns familiares, falar sobre comportamento e regras de convivência é muito importante, mas consideraram imprescindível e decisivo para suas presenças a tomada de consciência acerca do desenvolvimento “acadêmico” dos filhos.

Elas sempre dizem – “olhe, mãe, você tem que dar limite a seu filho, você tem que educar, a gente tá aqui pra aprimorar o ensinamento, não pra impor limite, eu posso fazer minha parte, mas tem que ter a sua”. Não respeita a mãe vai respeitar a professora? [...] Eu sempre estou aqui na

escola, todos os dias, venho deixar, venho buscar, nas reuniões, nas festinhas. Mas o momento mais importante é as reuniões porque a gente vai saber como tá o desenvolvimento dos nossos filhos, tem mais detalhes.

Um responsável afirmou que em cada sala de aula “*as professoras falam dos assuntos e têm assuntos que os alunos acham mais interessantes que os outros*”. Os responsáveis interagem com as docentes falando dos filhos e perguntando-lhes sobre cada um. Ainda, destacaram em seus depoimentos assuntos da escola que são temas de conversas em casa, como enfatiza um familiar:

[...] um dia ele [o filho] chegou pra mim e disse – “papai, você sabia que a águia é um predador?” Sabia. Você estudou hoje? Aí a gente começa a interagir um com o outro. Assim como houve uma reunião que a professora relatou o seguinte – que ele tinha afracado numa certa matéria lá, mas não falou o conteúdo não, só a matéria. Eu acho que era o tempo que não dava pra ela falar o conteúdo todinho.

Os responsáveis ouvidos disseram que essas ocasiões são permeadas de elogios e desabafos por parte da direção e das docentes, fatos que podem levá-los a sair satisfeitos ou descontentes com o que ouviram ou com os resultados avaliativos dos filhos. Para a direção escolar, para a docência e para os próprios responsáveis, nesses encontros da escola com as famílias “*os pais em relação aos alunos são muito poucos*”.

Quando observamos uma dessas reuniões, que ocorrem a cada final de bimestre letivo, podemos constatar a afirmação dos agentes da pesquisa. Em um universo de 1.645 (um mil, seiscentos e quarenta e cinco) crianças e adolescentes matriculados na escola no ano de 2013, composto por alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde, percebemos que a presença de responsáveis estava distante na equivalência do número de famílias que têm suas crianças matriculadas na instituição. Nesses encontros, registramos a maioria de presenças femininas (mães, avós, tias) e poucos homens (pais, avôs). Esse fato nos foi confirmado pela observação das assinaturas do livro das Atas de reuniões da direção escolar. Contudo, é necessário considerar o que Mary Henry (*apud* SILVA, 2003, p. 67) concluiu em suas pesquisas sobre reuniões de pais e mestres: essas reuniões acontecem sempre na escola e nos termos desta.

Em suas investigações, Pedro Silva aponta que nas instituições portuguesas “as escolas se tornam difíceis de alcançar por certas famílias”. Isso acontece porque prevalecem impedimentos como o espaço de encontro, a linguagem adotada, atitudes pouco amigáveis por parte dos professores e principalmente o “horário de atendimento e de reuniões que impedem os pais de participar, etc.” (SILVA, 2007, p. 12). Além desses condicionantes, suas presenças

podem estar associadas à forma de organização dessas famílias, aos capitais econômicos e culturais e às disposições escolares que estruturam as famílias das escolas públicas,

[...] cujos membros são socializados em universos nos quais as relações com o tempo objetivadas em agendas, calendários, relógios, etc. têm pouco lugar, porque eles são pouco escolarizados ou porque vêm, pela emigração, de universos culturalmente afastados desse tipo de racionalidade temporal (THIN, 2006, p. 220).

Na ocasião dessas reuniões, o discurso da diretora procurou enfatizar o chamamento à participação dos responsáveis para a vida escolar dos filhos. Os pais, por sua vez, na maioria do tempo, apenas a escutavam. Não registramos interrupções dos responsáveis na fala da direção durante cerca de quarenta minutos, em uma dada situação. Essas pessoas, como enfatiza Silva (2003, p. 214), “bebem-lhe as palavras”. Nesses momentos, entre outras palavras da direção escolar, durante a parte introdutória da reunião (as boas-vindas!), ouvíamos – “[...] *quero que vocês cheguem à escola, venham participar da vida escolar do seu filho, vocês precisam acompanhar junto conosco [...] fiquem à vontade sempre que precisar, chegue à direção, chegue ao professor*” – sem uma confirmação ativa dos responsáveis. Assim, poderíamos dizer que assistimos a um monólogo sobre as pretensões da direção para estabelecer uma possível aproximação parental.

Como vimos na seção intitulada *As aproximações improváveis*, os responsáveis descritos através dessa tipologia apresentaram em seus depoimentos suas dificuldades de ir à escola dos filhos. Estes tampouco veem necessidade de manter contatos regulares com a direção escolar ou mesmo com as docentes encarregadas das atividades de escolarização; além disso, alegaram inúmeros fatores que os impedem de estabelecer qualquer tipo de articulação constante com a instituição de ensino.

Essas configurações familiares, conforme o depoimento da direção escolar, foram as que mais receberam outros tipos de correspondências, indo além dos convites para reuniões ou eventos. Nas palavras da direção, é para essas famílias que se dirigem as advertências, os telefonemas, os recados por vizinhos e até mesmo ofícios mediados pelo Conselho Tutelar da cidade.

Já nas vozes dos responsáveis, estes nos relataram que não têm conhecimento de todos esses chamados. Afirmaram que os filhos “*não entregam bilhetes*”, ou por esquecimento ou devido às represálias outrora vivenciadas na família, quando eles escondem as advertências. No entanto, há, ainda, aqueles que enfatizaram a não disposição de condições reais para estabelecerem contatos regulares com a escola dos filhos – por morarem longe, em razão das

ocupações que restringem seu tempo, como também por considerarem vãs essas reuniões, uma vez que parecem viver uma relação de descrença com o desempenho escolar dos filhos.

Contudo, podemos dizer que, tanto para a direção como para as educadoras entrevistadas, é tácita a importância de se traçar estratégias pela escola para que haja uma aproximação efetiva com as famílias, com foco na escolarização dos alunos.

Nos seus discursos, percebemos também que o principal objetivo dessas reuniões é levar as famílias a compreender cada vez mais o sistema de ensino, as metodologias avaliativas e estabelecer uma rede de relações dentro da própria instituição para assegurar ao aluno-filho um possível sucesso escolar. A validade dessa afirmação encontra respaldo nas palavras de Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 29), quando asseguram que “o modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir”.

Assim, a forma de organização e a pauta dessas reuniões parecem ter maior probabilidade de adesão dos responsáveis apresentados nas “aproximações prováveis”, uma vez que são estes que verificam as competências de diretoras e docentes, como as orientações sobre a forma escolar e sua lógica socializadora.

Mencionamos o ponto sempre lembrado dessa pauta – a entrega do boletim do aluno – , que, segundo os depoimentos dos responsáveis por alunos, chama-lhes a atenção para o histórico de notas escolares de cada bimestre e para os encaminhamentos sobre os procedimentos de ajuda aos filhos/alunos que se encontram em situação de atraso escolar, assim como pelo destaque, dado pela direção escolar e pela docência, para os elogios àqueles que apresentam sucesso relativo ao esperado pela escola.

Em síntese, os depoentes que se enquadraram na tipologia familiar que sugere certa coerência com as ações de aproximação empreendidas pela gestão têm como consenso que o encontro no qual há maior articulação entre escola e família se dá justamente “[...] em reuniões dos pais, a maior frequência [deles] é nessas reuniões”, configurando-as, portanto, como o momento mais propício à aproximação entre escola e família, fato que torna esse encontro definidor de possíveis retornos dos responsáveis à escola do filho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência as responsabilidades atribuídas pelas legislações, políticas e programas aos sistemas de ensino, e em particular à escola, este estudo buscou lançar luz sobre as ações de aproximação parental empreendidas pela gestão escolar, assim como sobre o modo por meio do qual essas ações são (re)conhecidas pelas famílias de alunos, cuja compreensão requer investigações, debates e discussões para preencher lacunas nas pesquisas acadêmicas de cunho sociológico.

Nesse sentido, consideramos como ponto de partida para compreender como estão sendo empreendidas as ações de aproximação parental as iniciativas da direção da escola, pois é ao agente escolar que está nessa posição que se atribui a incumbência dessa articulação, como mencionado em documentos e programas. Esses documentos sugerem que a direção escolar, com a colaboração docente, pode criar os meios para que a escola possa se articular com as famílias e a comunidade, com vistas à produtividade do trabalho pedagógico, uma vez que esses documentos apresentam entre as metas e estratégias da escola a mobilização das famílias para a melhoria dos resultados educacionais no país.

Nessa perspectiva baseamo-nos, dentre outros estudos, em Bourdieu (2013, 2007, 1990), Bourdieu e Passeron (2010), Freitas (2009), Lahire (1997), Nogueira (2013, 2006, 2005a, 2005b), Nogueira *et al.* (2011), Romanelli (2013), Thin (2006) e Vicent, Lahire e Thin (2001), cujas pesquisas nos direcionaram a verificar como as estratégias escolares de aproximação parental realizadas pela direção da escola são compreendidas pelas famílias. Desse modo, seria ingenuidade de nossa parte pensar que na escola pesquisada o encontro entre escola e família ocorresse de modo diferente das pesquisas que nos fundamentaram.

Mais do que isso, percebemos que para compreender a relação escola-família era necessário observar as condições em que a última vive e como se estrutura, bem como a forma como esses fatores se relacionam com o processo ensino e aprendizagem e com o desenvolvimento cognitivo das crianças, fatos que identificamos como a razão de ser da relação escola-família.

Constatamos que as famílias investigadas, na sua maioria, pertencem aos meios populares e que têm lógicas particulares e variadas de socialização, representadas por um conjunto de características que nos permitiram verificar, no contexto desta pesquisa, a presença dos dois extremos que traduziram os modos de aproximação parental em prováveis ou improváveis.

Nessa perspectiva, as ações práticas empreendidas pela direção da escola quando busca se aproximar das famílias de alunos são compreendidas pelas duas tipologias familiares, conforme propusemos na hipótese deste estudo, segundo a qual as ações da gestão escolar, quanto às estratégias escolares de aproximação parental, assim como as respostas das famílias, acontecem proporcionalmente ao conhecimento que estas têm no que diz respeito ao sentido do jogo escolar, à compreensão da língua e da linguagem escolar, à boa vontade cultural das famílias e ainda à afetividade dedicada aos filhos.

Com esta pesquisa, verificamos que as ações postas em prática pela direção da escola são fundamentadas na necessidade de estabelecer relações de proximidade com as famílias de alunos e que essas ações não se pautam estritamente pelo que está legislado nas políticas de aproximação parental; por outro lado, não contrariam os pontos estabelecidos nesses dispositivos legais. Essas posições da direção da escola podem ser provenientes da forma como a recomendação do processo de articulação aparece em documentos como a LDB, que, mesmo apresentando-o entre as incumbências do estabelecimento de ensino, na sua redação percebe a necessidade de mais clareza no modo prático de integração entre escola e família.

Mesmo assim, percebemos que a escola e a família, a cada dia mais, estreitam seus laços, pelo estabelecimento de ações que têm pauta no cotidiano escolar e nas atividades desenvolvidas nesse ambiente. A escola convida a família para dividir responsabilidades escolares e a família procura a escola para melhor compreender o processo de escolarização da prole. Isso também é possível em virtude das atuais legislações educacionais que tratam da articulação escola-família.

Constatamos que entre as principais ações da direção estão as tentativas de construir vias de comunicação com as famílias – com o envio de convites, bilhetes, cartas, recados e a adequação de contatos, por meio de telefonemas. Esses recursos pareceram funcionar conforme o capital escolar das famílias, proporcional as suas próprias estratégias acerca do uso desses recursos, quando os (re)conhece e os (re)produz.

Desde os primeiros contatos, pareceu-nos que a direção da escola procura estabelecer o que definimos como estratégias escolares de aproximação parental. Assim, realiza contatos formais e se beneficia dos encontros casuais que podem ser favorecidos pela dinâmica de trabalho da escola. Nesses momentos, passa aos responsáveis orientações acerca da escola e da forma como se estrutura o sistema de ensino. Mas, quando a família é parte da rede de relações dos agentes escolares, direção e docência, essas orientações parecem ser estabelecidas com mais brevidade, uma vez que são as próprias famílias que procuram informações escolares. O lugar de importância dessas orientações para as famílias vai

dependem do *habitus* que as estrutura em relação ao que é escolar, ao conhecimento que dispõem quanto sentido do jogo escolar e ao modo como mobilizam os capitais econômicos e culturais para as finalidades escolares.

Foi importante fazermos uma diferenciação entre participação familiar nos espaços escolares e participação na vida escolar dos filhos, que nem sempre depende da presença dos responsáveis no estabelecimento de ensino, do interesse em participar de órgãos colegiados – como o conselho escolar – ou das reuniões de pais e mestres ou eventos pedagógicos. Entretanto, em nosso estudo, as duas formas de participação, seja na escola, seja nos lares, relacionaram-se com a proximidade que a família mantém com a escola, uma vez que os responsáveis que participavam dos espaços escolares foram também os que demonstraram maior nível de participação nas atividades de escolarização destinadas ao aluno em casa. Enfim, o interesse em participar das atividades escolares parece ser proveniente do nível de aproximação que a família possui com a escola dos filhos.

No contato com os agentes familiares, que nomeamos de responsáveis, percebemos a dimensão das estruturas objetivas de cada família e a importância das trocas afetivas que o processo de escolarização demanda existir na organização familiar. Não sugerimos esse aspecto como determinante na aproximação entre escola e família, mas como uma categoria analítica que nos forneceu a base para a construção de explicações para os posicionamentos das famílias acerca da busca pelo entendimento das ações empreendidas pela direção da escola. Também foi necessário observar a heterogeneidade que permeia as constituições de cada contexto familiar, fornecendo-nos dados para a construção do modo de organização das famílias, os quais nos aproximaram das regularidades tipológicas que subsidiaram as descrições e análises apresentadas a respeito dessas famílias.

Cada responsável apresentou entre si pequenas diferenças em termos de capital econômico e cultural e de disposições escolares. Contudo, as respostas dos responsáveis com mais escolarização e dos responsáveis com menor escolarização foram observadas, respectivamente, na menor ou maior dificuldade em se expressarem quanto ao conhecimento do sentido do jogo escolar. Essa observação comprovou que os capitais em conjunto estruturam as lógicas socializadoras das famílias em relação à escola, instituição formalmente estruturada e regulada. Em vista disso, as disposições das famílias quanto aos capitais econômicos e culturais (em especial o capital cultural institucionalizado na forma de diplomas escolares), assim como o *habitus* que estrutura essas famílias, observado no modo como se organizam, como se relacionam com a cultura escrita, na afetividade que investem nos filhos

no tocante à escola, também pareceram estar entre os fatores que definem suas posições em relação às ações da direção escolar.

A presença ou ausência desses fatores é o que gera as consonâncias e dissonâncias com a forma da lógica socializadora da escola. Assim, as consonâncias e dissonâncias nas estratégias escolares de aproximação parental são proporcionais às características relacionadas às aproximações prováveis ou improváveis da escola com a família.

Mais uma vez, enfatizamos que não defendemos que as condições sociais das famílias em termos de capital econômico e cultural possam ser deterministas para os resultados a que chegamos, mas que a forma como esses fatores estão presentes na organização da família é que pode influenciar na proximidade ou no distanciamento entre as duas instituições deste estudo. Nesse sentido, acrescentamos que a maneira como esses fatores estão dispostos na organização familiar pode favorecer os resultados escolares positivos das crianças.

Enfim, a aproximação ou a distância entre essas instituições estão associadas às experiências de vida de cada grupo familiar, relacionadas ao conhecimento escolar e à identificação afetiva com exigências escolares. São concernentes ainda à existência ou não na família, de modo consciente ou inconsciente, de outras características que possam favorecer a disciplina, o planejamento e as atitudes responsáveis em torno da escolaridade ou futura profissionalidade da prole. Isso tudo nos conduz a pensar que se incumbe à escola e aos agentes educacionais que nela operam, direção escolar e docência, a responsabilidade de ultrapassar a visão de senso comum existente acerca da relação escola-família e de buscar uma base epistemológica consistente que possa dar suporte a novas reflexões e ações, que podem ser orientadas para além da legislação e por questionamentos de como a escola passou a fazer parte do processo de socialização da família, como estas se organizam e de como tem se delineado o encontro dessas duas instituições educativas.

Por fim, acrescentamos que este estudo nos permitiu perceber características específicas que permeiam os dois ambientes institucionais aqui apresentados, a profundidade de suas raízes sociológicas, a crescente naturalização da aproximação entre escola e família, assim como importância da relação que possa existir entre direção escolar e famílias de alunos. Destarte, este estudo nos instigou a refletir ainda mais acerca da função gestora na contemporaneidade, dos subsídios teóricos dos programas de formação para essa função, sobre como esse profissional da educação se percebe na escola pública e como se utiliza das legislações e das políticas para a educação na atualidade. Diante disso, ainda nos perguntamos como tem planejado e agido para aproximar-se dos responsáveis por famílias que continuam distantes da forma de socialização escolar, daqueles que não associam a busca pelo sucesso

escolar da prole aos fins da educação, cujos resultados em cada escola são esperados e cobrados do gestor escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Myrian. Políticas de autonomía escolar y participación de las familias en la escolarización: tendencias del caso argentino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/textos/gt05>>. Acesso em: 25 dez. 2012.

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática, Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 468-593, set./dez. 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2023). Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. **Decreto n. 6094**. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ministério da Educação. 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação**: a escola pública na opinião dos pais. Maio, 2005.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (CF de 1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Maria do Carmo B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002.

CARVALHO, Maria Eulina P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, jan./fev./mar./abr. 2004.

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

CERQUEIRA, Doralice M. Araújo. **Gestão pública: uma análise da prática**. Salvador: UFBA – Programa de Pós-graduação em Educação, 2000.

CHAZANAS, Mariana Costa. **Participação na escola: a voz das famílias**. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2011.

DINIZ, Elânia D. **Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo no contexto dos ciclos**. 2008. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **RBP AE**, Recife, v. 25, n. 2, p. 233-246, maio/ago. 2009.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. p. 281-304.

INFORSATO, Edson do Carmo *et al.* A gestão democrática da educação: expectativas da escola sobre a participação da família. **RBP AE**, Recife, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, Licínio. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2009. (Série Cadernos de Gestão; 4).

_____. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARQUES, Luciana R; NASCIMENTO, Priscila Ximenes S. do. As interfaces da participação da família na gestão escolar. **RBP AE**, Recife, v. 28, n. 1, p. 68-85, jan./abr. 2012.

_____. As interfaces da participação da família na gestão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., Natal, RN, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/34/textos/gt05>>. Acesso em: 25 dez. 2012.

MEDEIROS, Arilene Maria S.; OLIVEIRA, Francisca de F. Conselho Escolar: mecanismo de democratização ou burocratização? **Educação Unisinos**, v. 12, n. 1, p. 35-41, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. **O magistério à luz da atual configuração da divisão do trabalho na escola**. 2008, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FURB, Blumenau, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio M. M; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Educação e Sociedade**, p. 156-166, 2013. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es09.pdf>>. Acesso em: 07/06/2013.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

_____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, v. XL, p. 563-578. 2005a. Disponível em: <<http://www.analisesocial.ics.ul>>. Acesso em: 01 out. 2013.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt14214int.rft>>. Acesso em: 27 set. 2012.

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana M. F; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 49-65.

_____. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria e educação**, n. 03, p. 89-112, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 30 set. 2013.

_____; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____; ABREU, Ramón Corrêa. Famílias Populares e escola pública: uma relação dissonante. **Educação em Revista**, jul. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br>>. Acesso em: 30 set. 2013.

NÓVOA, Antonio. A escola e a cidadania: apontamentos incómodos. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. p. 47-68.

OLIVEIRA, Dalila A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: _____. ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.). **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 127-146.

_____. El trabajo docente y la nueva regulación educativa em America Latina. In: FELDFEBER, M; OLIVEIRA, Dalila A. (Comp.) **Políticas Educativas y Trabajo Docente: Nuevas Regulaciones. ¿Nuevos Sujetos?** Buenos Aires: NOVEDUC, 2006. p. 53-72.

PARO, Vitor H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Gilson R. M.; CATANI, Afrânio M. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma tipologia social. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 107-120, jul./dez. 2002.

PIMENTA, Maria Alzira A. **Gestão, cultura organizacional e mudança na escola**. 2002. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2002.

POLON, Thelma L. P. Perfis de liderança e seus reflexos na gestão escolar. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/34/textos/gt14>>. Acesso em: 25 dez. 2012.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-60.

SILVA, Maria Luiza C. Q. Famílias e escola: uma relação em transformação frente aos desafios da sociedade contemporânea. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/34/textos/gt14>>. Acesso em: 25 dez. 2012.

SILVA, Pedro (Org.). **Escolas, Famílias e Lares: um caleidoscópio de olhares**. Porto: Profedições, 2007.

_____. **Escola-família, uma relação armadilhada**. Porto: Afrontamento, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2011.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-370, maio/ago. 2006.

TURA, Maria de Lourdes R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa:**

perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 183-206.

VIANA, Maria José B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 45-60.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista – diretora escolar e vice-diretora

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE</p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC MESTRADO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO</p>	
---	--	--

MESTRANDA: JOSILENE QUEIROZ DE LIMA

ROTEIRO DE ENTREVISTA**OBJETIVO:**

Compreender que atividades a direção escolar executa no tocante ao estabelecimento de estratégias escolares de aproximação parental.

Este roteiro será aplicado à entrevista a ‘diretora escolar’ e a ‘vice-diretora’.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Formação: _____

Função: _____

Cargo: _____ Tempo de atuação na escola/função: _____

II – ATUAÇÃO INSTITUCIONAL

O que você faz para aproximar as famílias dos alunos ao dia a dia desta escola?

III – Questões subsidiárias, ou seja, perguntas que poderão ser feitas de acordo com as respostas dadas à pergunta principal, conforme o ritmo da conversa e os assuntos por ela suscitados, com o cuidado de não conferir teor erudito, ou seja, no momento das comunicações se fará uso de linguagem informal, porém com foco nos aspectos práticos do objeto (mediação gestão-escola-famílias).

- a) Você realiza reuniões ou encontros com sua equipe de apoio antes das matrículas dos alunos?
- b) Na semana de matrículas, como se efetiva a comunicação com as famílias de alunos quanto aos esclarecimentos sobre o seu papel de coadjuvantes no processo educativo da prole?
- c) Como você orienta às famílias quanto à relação professor-aluno, conteúdos, matérias, material escolar?
- d) Você passa informações aos pais de alunos no início do ano letivo, em plenária ou em âmbito particular, sobre os aspectos normativos da escola (regras, regimento, deveres e direitos)?
- e) Quais momentos você identifica como mais propícios à presença das famílias de alunos nesta escola?
- f) Em que momentos ocorrem informações as famílias sobre a situação escolar dos alunos?
- g) Você convida as famílias durante o ano letivo a se fazerem presentes na escola? Se a resposta for positiva, em que momentos: reuniões de pais, eventos pedagógicos – feiras, amostras, festas, palestras, obras voluntárias, reuniões de conselhos, eventos de fim de semana? Em que horários?
- h) Você pede a colaboração das famílias nesses momentos? Em que sentido?
- i) Alguma vez você já convidou uma família para uma conversa particular?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista – famílias

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE</p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC MESTRADO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO</p>	
---	--	--

MESTRANDA: JOSILENE QUEIROZ DE LIMA

ROTEIRO DE ENTREVISTA**OBJETIVO:**

Compreender se as famílias sentem-se atraídas ou não pelas ações empreendidas pela direção da escola e pela escolarização dos filhos.

O mesmo roteiro será aplicado às duas tipologias familiares.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Trabalho: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

II – RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Com que frequência você vai à escola do(s) seu(s) filho(s)?

A direção da escola realiza encontros com as famílias de alunos e te convida para participar?

III – Questões subsidiárias, ou seja, perguntas que poderão ser feitas de acordo com as respostas dadas à pergunta principal, conforme o ritmo da conversa e os assuntos por ela suscitados, com o cuidado de não conferir teor erudito, ou seja, no momento das

comunicações se fará uso de linguagem informal, porém com foco nos aspectos práticos do objeto (mediação gestão-escola-famílias).

- a) Na semana de matrículas a direção da escola lhe dá alguma informação sobre seu papel de participante no processo educativo do(s) seu(s) filho(s)?
- b) No início do ano letivo a direção da escola lhe oferece alguma orientação sobre a relação professor-aluno, conteúdos, matérias, material escolar?
- c) Quais momentos você identifica como mais propícios à sua presença na escola?
- d) A direção da escola já pediu sua ajuda para a manutenção da disciplina na instituição?
- e) A direção da escola já lhe enviou algum tipo de correspondência? – (convite, bilhete, telefonema, agenda de aluno, recado), comunicação oral? A linguagem usada nesses comunicados era clara para você?
- f) Quando a direção da escola realiza reuniões você pode participar?
- g) Você vê alguma importância em participar das atividades da escola dos seus filhos?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista – docentes

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE</p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC MESTRADO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO</p>	
---	--	--

MESTRANDA: JOSILENE QUEIROZ DE LIMA

ROTEIRO DE ENTREVISTA**OBJETIVO:**

Entender como se estabelece a relação escola-família mediada pela direção da escola.
 Este roteiro será aplicado à entrevista com as docentes do Ensino Fundamental I.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Formação: _____

Função: _____ Ano que leciona: _____

Exerce outra função/trabalho além desta (e): _____

Cargo: _____ Tempo de atuação na escola/função: _____

II – RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Que tipo de ação a direção dessa escola realiza para aproximar as famílias dos alunos?

III – Questões subsidiárias, ou seja, perguntas que poderão ser feitas de acordo com as respostas dadas à pergunta principal, conforme o ritmo da conversa e os assuntos por ela suscitados, com o cuidado de não conferir teor erudito, ou seja, no momento das comunicações se fará uso de linguagem informal, porém com foco nos aspectos práticos do objeto (mediação gestão-escola-famílias).

- a) O que a direção da escola faz em prol da comunicação escola/família?
- b) A direção desta escola passa informações aos pais de alunos, no início do ano letivo, em plenária ou em âmbito particular, sobre os aspectos normativos da escola (regras, regimento da escola, deveres e direitos dos alunos e pais)?
- c) Você tem conhecimento de como se efetiva a participação das famílias no Conselho Escolar?
- d) A direção dessa escola mantém algum tipo de correspondência com os pais? A linguagem usada nesses comunicados é clara para as famílias ou estas procuram vocês, em particular, para mais esclarecimentos?
- e) Em que momentos a direção da escola convida as famílias durante o ano letivo a se fazerem presentes nesta instituição?
- f) Quando a escola realiza reunião de pais, em que horários acontecem?
- g) As famílias dos seus alunos, em algum momento, já demonstraram preocupação com o processo educativo dos filhos?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista – Conselheiro Escolar (pai de aluno)

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE</p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC MESTRADO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO</p>	
---	--	--

MESTRANDA: JOSILENE QUEIROZ DE LIMA

ROTEIRO DE ENTREVISTA**OBJETIVO:**

Entender como se estabelece a relação escola-família mediada pela direção da escola.
 Este roteiro será aplicado à entrevista com o membro do Conselho Escolar.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Trabalho: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

II – RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A direção dessa escola realiza encontros, reuniões e te convida para participar?

III – Questões subsidiárias, ou seja, perguntas que poderão ser feitas de acordo com as respostas dadas à pergunta principal, conforme o ritmo da conversa e os assuntos por ela suscitados, com o cuidado de não conferir teor erudito, ou seja, no momento das comunicações se fará uso de linguagem informal, porém com foco nos aspectos práticos do objeto (mediação gestão-escola-famílias).

- a) O Conselho desta escola se reúne com a equipe escolar (direção e docência) antes da abertura da escola para as matrículas de alunos? (Se a resposta for positiva) Nessa pauta há espaço para o tema família de alunos?
- b) A direção da escola já pediu sua ajuda no que se refere à manutenção da disciplina na instituição?
- c) A direção da escola é quem toma todas as decisões relativas aos alunos ou pedem a opinião dos membros Conselho Escolar?

ANEXOS

ANEXO A – Atribuições da ‘direção escolar’ de acordo com o ‘Regimento interno da escola’.

ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL LUZIA MAIA
CATOLÉ DO ROCHA - PB

Regimento Interno

Católé do Rocha, 2002.

SUMÁRIO

TÍTULO I Da caracterização

Da criação e Identificação
Dos Objetivos e Finalidades

TÍTULO II Da gestão Democrática do Ensino

Dos Princípios
Das Normas de Gestão – Dos Objetivos
Do Plano de Gestão da escola

TÍTULO III Da Organização Técnica – administrativa

Da Direção
Das Atribuições da Direção
Do Vice – Diretor
Do Núcleo de Apoio Técnico – pedagógico
Do Núcleo de Apoio Administrativo
Do Núcleo de Apoio Operacional

TÍTULO IV Da Comunidade Escolar

Do Corpo Docente
Do Corpo Discente
Dos Direitos e Deveres dos Pais ou Responsáveis

TÍTULO V Do Regime Disciplinar

Das Finalidades
Das Penalidades

TÍTULO VI Das Instituições Auxiliares

Do Conselho de Escola
Da Biblioteca
Do Grêmio Estudantil

TÍTULO VII Da Estrutura e Funcionamento

Da Organização Didática
Da Educação Infantil
Do Ensino Fundamental
Currículos
Dos Currículos da Educação Infantil

TÍTULO III

Da Organização Técnica – administrativa

ART. 12 - Compõem a administração da Unidade Escolar:

- I – núcleo de direção;
- II – núcleo de apoio técnico – pedagógico
- III – núcleo de apoio administrativo;
- IV – núcleo de apoio operacional.

Parágrafo Único – a estrutura organizacional, as atribuições dos órgãos referidos no “caput” deste artigo, bem como as competências dos seus responsáveis, serão definidas por normas específicas e por este regimento.

DA DIREÇÃO

ART. 13 - A direção da Escola é o núcleo executivo encarregado de administrar as atividades da Unidade de Ensino e será exercido pelo diretor com auxílio dos vices – diretores, responsáveis pelos serviços relacionados nos incisos de I a IV do artigo anterior.

Parágrafo Único: a direção organizará seu horário de atividades de forma a assegurar que os diferentes períodos de funcionamento da escola contem com sua assistência e serviços, bem como os seus vices.

ART. 14 - O diretor da escola no seu papel de líder formal do processo de gestão democrática participativa, é o profissional articulador, integrador e responsável por todas as atividades desencadeadoras do processo educacional exercerão suas funções objetivando garantir:

- I – a elaboração e a execução da proposta pedagógica;
- II – a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III – o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidas;
- IV – a legalidade, a regularidade, e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V – meios para reforço e recuperação de conteúdos curriculares para alunos com defasagem da aprendizagem;
- VI – articulação e integração da escola com a família e a comunidade;
- VII – informações aos pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como a execução da Proposta Pedagógica;
- VIII – comunicação ao Conselho Tutelar, dos casos de maus – tratos envolvendo alunos assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% do total de horas letivas.

DAS ATRIBUIÇÕES DA DIREÇÃO

ART. 15 - A direção da escola terá as seguintes atribuições:

- I – representar a escola;
- II – presidir todos os atos escolares;
- III – cumprir e fazer cumprir, na esfera de sua competência, as disposições legais negativas, à organização e administração dos recursos humanos, do patrimônio e do material do estabelecimento;
- IV – elaborar os planos de trabalho do setor administrativo;
- V – controlar a assiduidade e pontualidade dos docentes e funcionários, e confeccionar as respectivas escalas de férias;
- VI – cuidar da conservação, recuperação e manutenção do prédio e demais recursos físicos, equipamentos e materiais da escola;
- VII – aplicar ou determinar a aplicação de penalidades disciplinares, conforme as disposições deste Regimento Interno;
- VIII – manter intercâmbio com entidades públicas e privadas em assunto de interesse da escola;
- IX – visar à escrituração escolar e termos de abertura e encerramento dos livros de assentamento da escola;
- X – autorizar matrícula e transferência do aluno;
- XI – supervisionar e incentivar a participação dos alunos em atividades esportivas, sociais, culturais e religiosas;
- XII – adotar decisões de emergência em casos não previstos neste Regimento Interno, dando, de imediato, ciência do fato a quem de direito;
- XIII – executar outras atribuições à função.

DO VICE - DIRETOR

ART. 16 - Ao vice – diretor cabe colaborar com o diretor da escola no desempenho de suas atribuições específicas e responder na unidade em horário que lhe for determinado.

Parágrafo Único – o vice – diretor substituirá o diretor em suas ausências e impedimentos, nos prazos e casos previstos em legislação específica, e exercerá as atribuições que lhes forem delegadas pelo diretor.

DO NÚCLEO DE APOIO TÉCNICO – PEDAGÓGICO

ART. 17 - O Núcleo de Apoio Técnico Pedagógico, sob supervisão, coordenação e acompanhamento da direção da escola, terá a função de proporcionar suporte técnico aos docentes e discentes relativos à:

- I – elaboração, implantação, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica;
- II – coordenação pedagógica.

ART. 18 - Compõe o Núcleo de Apoio Técnico – Pedagógico:

- I – Supervisor escolar;
- II – Psicólogo educacional.

ART. 19 - Compete ao Núcleo de Apoio Técnico – Pedagógico:

- I – orientar e coordenar a elaboração do planejamento da Escola e das atividades didático – pedagógicas, acompanhando a execução das mesmas;
- II – promover a integração do corpo docente, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos, a vivência dos conteúdos programáticos, das estratégias e critérios de avaliação, bem como a recuperação da aprendizagem;
- III – prestar assistência técnico - didática ao corpo docente, planejando e coordenando a programação e execução das atividades de estudos de recuperação com alunos;
- IV – planejar e coordenar a execução de reuniões de caráter pedagógico, bem como de outros serviços afins, determinados pelo diretor;
- V – acompanhar o rendimento escolar do aluno, pesquisando as causas de eventual aproveitamento insuficiente, estudando as medidas de ordem pedagógica que devam ser adotadas;
- VI – participar do processo de integração escola – família – comunidade;
- VII – elaborar, juntamente com os docentes responsáveis programações referentes às atividades a serem desenvolvidas em função da melhoria do processo de ensino – aprendizagem.

DO NÚCLEO DE APOIO ADMINISTRATIVO

ART. 20 - O Núcleo de Apoio Administrativo tem a função de dar suporte ao processo educacional, auxiliando a Direção nas atividades relativas à:

- I – documentação e escrituração escolar e de pessoal;
- II – organização e atualização de artigos;
- III – expedição, registro e controle de expediente.

ART. 21 - Compõe o Núcleo de Apoio Administrativo, a secretaria com todo o pessoal nela lotado.

ART. 22 - A Secretaria subordinada diretamente a direção da escola, será coordenada por um secretário, legalmente habilitado, que será substituído, em seus impedimentos, por um funcionário competente, designado pela própria direção.

ART. 23 - São atribuições do secretário:

- I – responder pelo expediente e pelos serviços gerais da secretaria;
- II – organizar e superintender os serviços de escrituração escolar e os registros relacionados com a administração do pessoal e os pertinentes à secretaria;
- III – ter sob a sua guarda, devidamente organizados, os fichários, arquivos e livros da escola;

IV – supervisionar o processo de verificação da frequência dos alunos matriculados, mantendo sempre em ordem os respectivos assentamentos;

V – responsabilizar – se pelos processos de levantamentos das notas obtidas pelos alunos e do cálculo das médias por disciplinas, através das fichas individuais;

VI – manter, sem rasuras ou emendas, a escrituração de todos os livros e documentos escolares;

VII – providenciar à vista dos resultados obtidos pelos alunos, a expedição de certificados a que fizerem jus;

VIII – manter organizado o arquivo de legislação e de documentos pertencentes a escola;

IX – zelar pela atualização dos diários de classe de cada professor, não permitindo a retirada dos mesmos do estabelecimento, sob nenhum pretexto;

X – desempenhar outras atividades relativas ao seu cargo e não previstas neste Regimento Interno.

Parágrafo Único – cabe aos funcionários subordinados ao secretário escolar, executar os serviços que lhes forem atribuídos, sendo inclusive responsáveis pelo turno para o qual for designado pelo diretor escolar.

DO NÚCLEO DE APOIO OPERACIONAL

ART. 24 - O Núcleo de Apoio Operacional, sob supervisão, coordenação e acompanhamento da direção da escola, tem a função de proporcionar suporte ao conjunto de ações complementares de natureza administrativa e curricular relativas as atividades de:

I – zeladoria, vigilância e atendimento de aluno;

II – limpeza, manutenção e conservação da área interna do prédio escolar;

III – controle, manutenção e conservação dos mobiliários, equipamentos, instalações e material didático pedagógico;

IV – controle, manutenção, conservação e preparação de produto alimentício da merenda escolar.